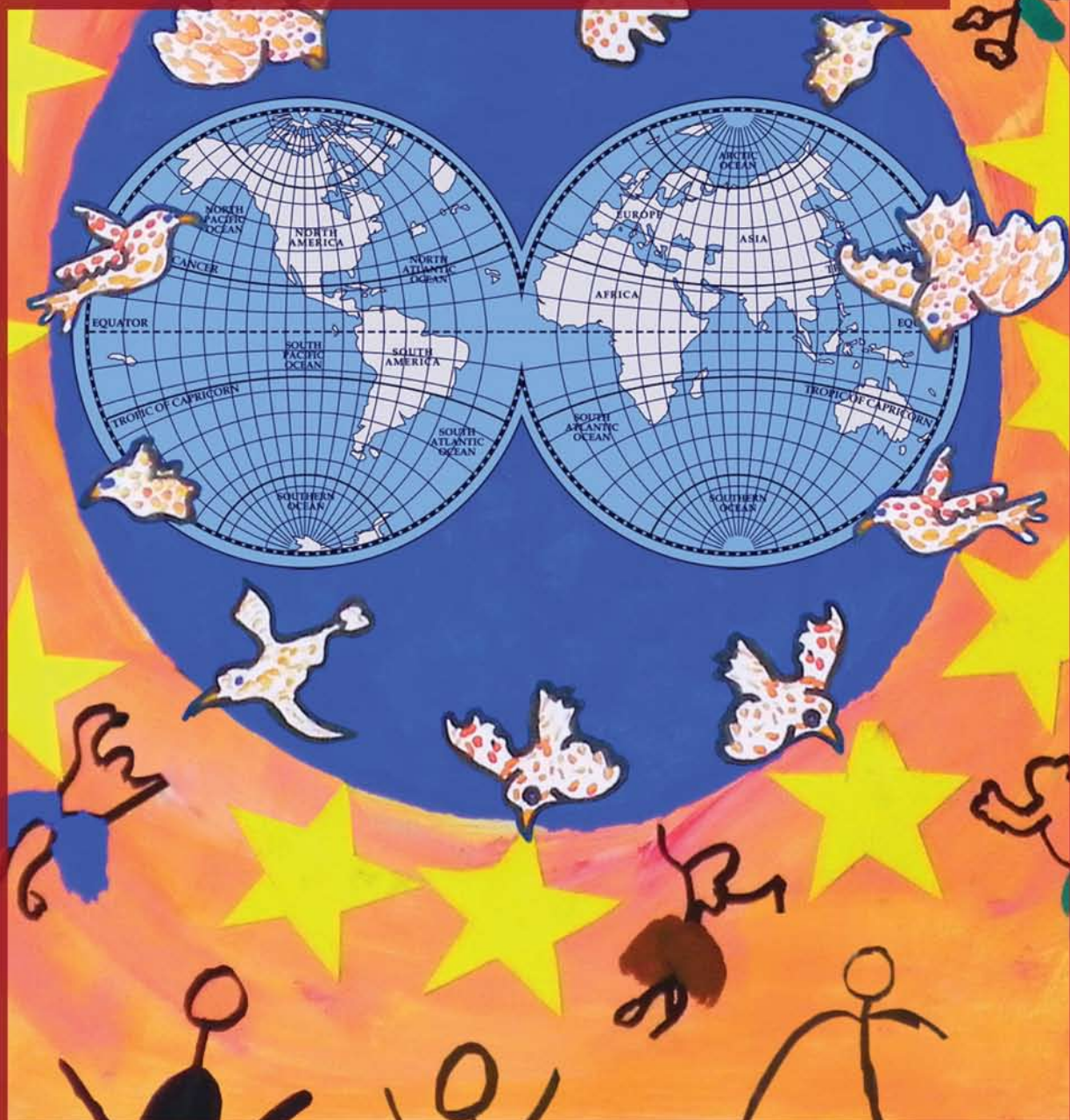


Πολυπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή



ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή



Ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή είναι ένας ανεξάρτητος και αυτοδιοικούμενος οργανισμός, ο οποίος υποστηρίζεται από τις χώρες-μέλη του Φορέα και τα Ευρωπαϊκά Θεσμικά Όργανα (Επιτροπή και Κοινοβούλιο).

Οι απόψεις που εκφράζονται από κάθε συντάκτη του παρόντος κειμένου δεν αντιπροσωπεύουν απαραίτητα τις επίσημες απόψεις του Φορέα, των χωρών-μελών ή της Επιτροπής. Η Επιτροπή δεν ευθύνεται για κάθε είδους χρήση των πληροφοριών που περιέχει το παρόν κείμενο.

Η παρούσα έκθεση συντάχθηκε από τις Axelle Grünberger, Mary Kyriazουλου και Victoria Soriano, Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, στη βάση της συλλογής δεδομένων από τους Εθνικούς Αντιπροσώπους του Φορέα, τους Εθνικούς Συντονιστές και τους ορισμένους από κάθε κράτος εμπειρογνώμονες, στον τομέα των δεικτών. Για πληροφορίες σχετικές με την επικοινωνία παρακαλούμε να ανατρέξετε στη λίστα με τους συντελεστές, στο τέλος του κειμένου.

Ιδιαίτερα πολύτιμη ήταν η συνεισφορά της Trinidad Rivera (συμβούλου του Εθνικού Φορέα για την Ειδική Αγωγή και τα Σχολεία) στην προετοιμασία της παρούσας έκθεσης, την οποία και ευχαριστούμε.

Η χρήση αποσπασμάτων του κειμένου επιτρέπεται με την προϋπόθεση να γίνεται σαφής αναφορά στην αρχική πηγή. Η παρούσα έκθεση θα πρέπει να αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως εξής: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. *Πολυπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Το παρόν κείμενο είναι διαθέσιμο σε ηλεκτρονική μορφή, σε 21 γλώσσες στην ιστοσελίδα του Φορέα: www.european-agency.org

Το κείμενο στην παρούσα μορφή αποτελεί μετάφραση στα ελληνικά από το πρωτότυπο αγγλικό κείμενο, η οποία έγινε από τις χώρες μέλη του Φορέα.

Μετάφραση: Κατερίνα Σπετσιώτου

Εξώφυλλο: κολλάζ με χρήση έργων του Pascal Souvais, Ecole d'Enseignement Secondaire Spécialisé de la Communauté Française, Verviers, Belgium.

ISBN: 978-87-92387-62-2 (Ηλεκτρονική μορφή)

ISBN: 978-87-92387-99-8 (Εντυπη μορφή)

© European Agency for Development in Special Needs Education 2009

Secretariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brussels Office
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Η παραγωγή αυτού του κειμένου υποστηρίχθηκε από τη Γενική Διεύθυνση για την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm



ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
1. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ	13
1.1 Η ποιοτική αξιολόγηση σε Ευρωπαϊκό επίπεδο	13
1.2 Αμφισβητήσεις και διαφωνίες.....	17
1.2.1 Πληθυσμός – στόχος.....	17
1.2.2 Διαθέσιμα δεδομένα.....	17
1.2.3 Εκπαιδευτικά μέτρα	18
1.3 Κοινά ευρήματα από την ανάλυση της έρευνας.....	20
1.3.1 Διαθέσιμα δεδομένα.....	20
1.3.2 Εκπαιδευτικές παροχές	23
1.3.3 Μέτρα στήριξης.....	24
1.3.4 Αξιολόγηση.....	27
2. ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΩΝ ΧΩΡΩΝ	31
2.1 Πληθυσμός-στόχος.....	31
2.2 Διαθέσιμα δεδομένα για τους μαθητές με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών	35
2.3 Εκπαιδευτικές παροχές.....	39
2.3.1 Παροχές για τους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών	40
2.3.2 Παροχές για τους μαθητές με αναπηρίες/ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών	42
2.3.3 Αρμόδιες υπηρεσίες	43
2.3.4 Συνεργασία μεταξύ των υπηρεσιών.....	46
2.3.5 Πληροφόρηση και εμπλοκή των γονέων	46
2.3.6 Χρηματοδότηση των υπηρεσιών	47
2.4 Μέτρα Στήριξης.....	50
2.4.1 Οι κύριες προκλήσεις για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς	50
2.4.2 Η αντίληψη των «μετόχων».....	53
2.4.3 Επιτεύγματα/Θετικά αποτελέσματα σχετικά με τα μέτρα στήριξης.....	55



2.4.4 Παράγοντες επιτυχίας για ένα περιβάλλον συνεκπαίδευσης στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής τάξης.....	57
2.5 Αξιολόγηση	59
3. ΣΥΝΟΨΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ .	65
3.1 Παρουσίαση και κύρια χαρακτηριστικά των τόπων όπου πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις.....	66
3.1.1 Μάλμο (Σουηδία)	66
3.1.2 Αθήνα (Ελλάδα).....	68
3.1.3 Παρίσι (Γαλλία).....	70
3.1.4 Βρυξέλλες (Βέλγιο)	72
3.1.5 Άμστερνταμ (Ολλανδία)	75
3.1.6 Βαρσοβία (Πολωνία)	78
3.2 Γενικά σχόλια	80
3.2.1 Πληθυσμός στόχος.....	81
3.2.2 Διαθέσιμα δεδομένα.....	81
3.2.3 Εκπαιδευτικές παροχές	82
3.2.4 Μέτρα στήριξης.....	84
3.2.5 Αξιολόγηση.....	85
4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	87
4.1 Διαθέσιμα δεδομένα.....	87
4.2 Εκπαιδευτικές παροχές.....	88
4.3 Μέτρα στήριξης	90
4.4 Αξιολόγηση	92
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	94
ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ	98
Ονόματα και διευθύνσεις των τόπων όπου πραγματοποιήθηκαν οι επισκέψεις.....	101



ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα έκθεση αποτελεί σύνοψη των αποτελεσμάτων της ανάλυσης, η οποία διενεργήθηκε από τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (Φορέας), εστιάζοντας στο θέμα των Ειδικής Αγωγής και της Μετανάστευσης – ένα πεδίο στο οποίο δίνουν προτεραιότητα οι χώρες – μέλη του Φορέα.

Το 2005, οι αντιπρόσωποι των υπουργείων παιδείας που συμμετέχουν στον Φορέα, εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους για μια έρευνα, σχετική με αυτό το ευαίσθητο θέμα, με το επίκεντρο της προσοχής να εστιάζεται στον καλύτερο δυνατό τρόπο αντιμετώπισης των ειδικών αναγκών εκείνων των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες και πολύ συχνά μιλούν διαφορετική γλώσσα από αυτή που χρησιμοποιείται στη χώρα υποδοχής.

Συνολικά 25 χώρες συμμετείχαν σε αυτή την ανάλυση – Αυστρία, Βέλγιο (Φλαμανδική και Γαλλική Κοινότητα), Γαλλία, Δανία, Δημοκρατία της Τσεχίας, Ελβετία (Γαλλική και Γερμανική Κοινότητα), Ελλάδα, Εσθονία, Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία), Ισλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Μάλτα, Νορβηγία, Ολλανδία, Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, Ουγγαρία, Πολωνία, Πορτογαλία Σουηδία και Φιλανδία – συμμετείχαν στις δραστηριότητες του προγράμματος με τον ορισμό 32 εθνικών εμπειρογνομώνων για το πρόγραμμα. Πληροφορίες για την επικοινωνία με τους συντελεστές είναι διαθέσιμες στο τέλος της παρούσας έκθεσης (βλ. σελ. 43).

Ένας οι δύο ειδικοί από κάθε χώρα ορίστηκαν για να συμμετέχουν στην ανάλυση. Χωρίς την εξειδίκευση και την επάρκειά τους, η ανάλυση δε θα ήταν δυνατή. Παρείχαν πολύτιμες πληροφορίες σε τοπικό και/ή εθνικό επίπεδο και συνέβαλαν σημαντικά με τις σκέψεις τους στο τελικό αποτέλεσμα. Οι πληροφορίες επικοινωνίας των ειδικών είναι διαθέσιμες στο τέλος αυτής της έκθεσης καθώς και στην ιστοσελίδα του προγράμματος. Η συμβολή τους, μαζί με αυτή των Αντιπροσώπων – Μελών και των Εθνικών Συντονιστών ήταν πολύτιμη. Η συνεισφορά όλων εξασφάλισε την επιτυχία του προγράμματος του Φορέα.

Η παρούσα συνοπτική έκθεση παρουσιάζει τα κύρια ευρήματα αυτού του προγράμματος. Βασίζεται σε πληροφορίες από τις εκθέσεις των χωρών, τις οποίες προσέφεραν όλες οι χώρες που συμμετείχαν,



αλλά και από την ανάλυση τις πρακτικής εφαρμογής. Όλες οι πληροφορίες είναι διαθέσιμες στην ιστοσελίδα του προγράμματος για την Πολυπολιτισμικότητα και την Ειδική Αγωγή: <http://www.european-agency.org/agency-projects/>

Cor J.W. Meijer

Διευθυντής

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα έκθεση αποτελεί σύνοψη της ανάλυσης που διενεργήθηκε από τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, μετά από αίτημα των αντιπροσώπων των χωρών-μελών, σχετικά με το θέμα της Ειδικής Αγωγής και της Μετανάστευσης. Οι αντιπρόσωποι του Φορέα κλήθηκαν να συγκεντρώσουν πληροφορίες από την κάθε χώρα για τα συνδυαστικά αποτελέσματα αυτού του διπλού θέματος. Ζητήθηκαν, επίσης συγκεκριμένες προτάσεις, οι οποίες προκύπτουν ως αποτέλεσμα της ανάλυσης.

Ο όρος ειδική αγωγή (ε.α.) αναφέρεται στις παροχές προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.). Η UNESCO (1994) ορίζει την ειδική αγωγή στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης ως εκπαιδευτική παρέμβαση και στήριξη, σχεδιασμένη να ώστε να καλύψει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο όρος επιλέχθηκε να αντικαταστήσει τον προηγούμενο όρο «ειδική εκπαίδευση».

Η μετανάστευση αποτελεί ένα ευαίσθητο θέμα, το οποίο μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει αρνητική χροιά. Τα μεταναστευτικά κινήματα ανέκαθεν αποτελούσαν χαρακτηριστικό τις ευρωπαϊκής κοινωνίας – κυρίως για οικονομικούς λόγους, με τους πολίτες να αναζητούν καλύτερη ζωή και συνθήκες εργασίας – και πιο πρόσφατα, κάνει την εμφάνισή του ένα νέο είδος μετανάστευσης, που προκύπτει από συρράξεις και πολέμους. Παρόλα αυτά, ίσως φαίνεται, ότι οι άνθρωποι στις ευρωπαϊκές κοινωνίες δεν αντιμετωπίζουν πάντα τους πληθυσμούς με διαφορετική κουλτούρα ως πηγή εμπλουτισμού της κοινωνίας τους ή των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Αντίθετα, αυτή η διαφορά θεωρείται πρόκληση.

Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο σημαντικοί ευρωπαϊκοί και διεθνείς οργανισμοί υπογραμμίζουν το συγκεκριμένο θέμα και ενθαρρύνουν τις εθνικές αρχές να υποστηρίξουν και να παρέχουν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως προέλευσης και κουλτούρας. Η UNESCO (1994) έχει σαφώς υποστηρίξει ότι: «τα σχολεία πρέπει να φιλοξενούν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τη φυσική, πνευματική, κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική ή άλλη κατάσταση. Αυτό θα πρέπει να περιλαμβάνει τα παιδιά που μειονεκτούν αλλά και τα χαρισματικά, τα παιδιά των δρόμων και αυτά που εργάζονται, εκείνα που ανήκουν σε απομακρυσμένους ή νομαδικούς πληθυσμούς, παιδιά που



προέρχονται από γλωσσικές, εθνικές ή πολιτισμικές μειονότητες και τα παιδιά από άλλες ευάλωτες ή περιθωριοποιημένες περιοχές ή ομάδες» (σελ. 6).

Το Σχέδιο Δράσης 2006–2015 του Συμβουλίου της Ευρώπης υπογραμμίζει, επίσης, ότι «οι άνθρωποι με αναπηρίες από μειονοτικές ομάδες, μετανάστες και πρόσφυγες με αναπηρίες μπορεί να αντιμετωπίσουν πολλαπλές δυσκολίες λόγω των διακρίσεων ή της έλλειψης εξοικείωσης των δημόσιων υπηρεσιών. Τα κράτη – μέλη οφείλουν να διασφαλίσουν ότι η υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία λαμβάνει υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο και τις συγκεκριμένες ανάγκες μιας τέτοιας μειονοτικής ομάδας» (Παράρτημα 4.6, σελ. 32).

Το Συνέδριο των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία αποφαινεται ότι τα άτομα με αναπηρία θα έχουν ίσα δικαιώματα με τους υπολοίπους, στην αναγνώριση και τη στήριξη της συγκεκριμένης πολιτιστικής και γλωσσικής τους ταυτότητας (Άρθρο 30, 2008).

Ο όρος «μετανάστης» ορίζεται διαφορετικά σε κάθε χώρα. Οι διαφορές οφείλονται στις διακριτές καταστάσεις σε εθνικό επίπεδο και στον πληθυσμό στον οποίο αναφέρονται. Οι ορισμοί είναι ανάλογοι με την ιστορία της χώρας, την πολιτική και οικονομική της κατάσταση. Οι χώρες χρησιμοποιούν τον όρο «μετανάστες» ή «ξένοι» ανάλογα με τον τόπο γέννησης του μαθητή ή των γονέων, ή ανάλογα με την κύρια γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι, η οποία, ορισμένες φορές, διαφοροποιείται από την επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Ο ΟΕCD (2006) και το ΕΥΡΥΔΙΚΗ (2004) χρησιμοποιούν τον όρο μετανάστες μαθητές, αναφερόμενοι στους «ξένους μαθητές» ή τους «μαθητές πρώτης γενιάς» όταν οι μαθητές και οι γονείς τους έχουν γεννηθεί εκτός της χώρας υποδοχής. Οι «μαθητές δεύτερης γενιάς» είναι αυτοί που γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής αλλά οι γονείς τους γεννήθηκαν σε διαφορετική χώρα. Οι μαθητές τρίτης ή τέταρτης γενιάς είναι «γηγενείς»: ίσως έχουν υπηκοότητα της χώρας διαμονής, γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής και τουλάχιστον ένας γονέας, επίσης, γεννήθηκε στη χώρα υποδοχής. Σε χώρες με μακρά παράδοση στη μετανάστευση, οι μετανάστες τρίτης ή παραπάνω γενιάς δε θεωρούνται μετανάστες μαθητές, αλλά μάλλον μαθητές με



διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο, οι οποίοι ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες ή προέρχονται από εθνικές μειονότητες.

Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι η ανάλυση, η οποία διενεργήθηκε από τον Φορέα, δεν εστίασε σε γενικά εκπαιδευτικά θέματα που σχετίζονται με τους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, αλλά μόνο σε εκπαιδευτικά θέματα σε σχέση με τους μαθητές με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Ο κύριος σκοπός της ανάλυσης ήταν να διερευνήσει τους καλύτερους δυνατούς τρόπους κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με ε.ε.α. και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, οι οποίοι σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιούν διαφορετική γλώσσα από αυτή της χώρας υποδοχής.

Αυτή η διττή θεώρηση ανέδειξε τα παρακάτω θέματα-κλειδιά:

α) Το βαθμό στον οποίο τα προβλήματα της γλώσσας θεωρούνται μαθησιακές δυσκολίες·

β) Τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούνται οι ικανότητες και οι ανάγκες των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών·

γ) Τον καλύτερο δυνατό τρόπο στήριξης των εκπαιδευτικών και των οικογενειών.

Για τις ανάγκες της ανάλυσης, η ομάδα των επιλεγμένων Ειδικών του Προγράμματος, προσδιόρισε τα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου του προγράμματος ως μαθητές:

- Με όλα τα είδη αναπηρίας/ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών·

- Οι οποίοι είναι «μετανάστες» με την έννοια ότι:

i) είναι μετανάστες πρώτης, δεύτερης ή τρίτης γενιάς·

ii) χρησιμοποιούν διαφορετική, ή ίσως παρεμφερή γλώσσα από εκείνη της χώρας διαμονής·

iii) έχουν ή δεν έχουν την υπηκοότητα της χώρας υποδοχής·

iv) έχουν ή δεν έχουν χαμηλό εκπαιδευτικό και/ή οικονομικό επίπεδο σε σχέση με τη χώρα που τους φιλοξενεί.

- Οι οποίοι έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από αυτό της χώρας υποδοχής.

Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης αναδύθηκε επιτακτική η ανάγκη να διευκρινιστεί ο όρος «μετανάστες». Ένας τέτοιος ορισμός όφειλε να



λάβει υπόψη συνολικά τον σχολικό πληθυσμό τον οποίο αφορούσε, δηλαδή τους νεοφερμένους μαθητές (στους οποίους αναφέρεται ο όρος «μετανάστης») και τους μαθητές, οι οποίοι είναι πολίτες της χώρας αλλά ανήκουν σε εθνικές μειονότητες. Γι' αυτό το λόγο η ομάδα-στόχος της ανάλυσης κάλυψε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι μετανάστες ή ανήκουν σε εθνικές μειονότητες. Ο όρος πολιτισμικό υπόβαθρο, ο οποίος χρησιμοποιείται στο παρόν κείμενο καλύπτει τη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο.

Παρά τις διαφορές μεταξύ των χωρών, η ανάλυση επιχείρησε να στρέψει την προσοχή σε πέντε βασικές περιοχές. Αυτές οι περιοχές θεωρήθηκαν κεντρικές για τη συλλογή των δεδομένων και την επακόλουθη πρακτική ανάλυση σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών που συνδυάζουν τα χαρακτηριστικά της ε.ε.α. και προέρχονται από οικογένειες μεταναστών:

1. Ομάδα-στόχος, όπως ορίζεται σε εθνικό επίπεδο·
2. Διαθέσιμα δεδομένα σε τοπικό (και/ή εθνικό) επίπεδο·
3. Εκπαιδευτικές παροχές στους μαθητές και τις οικογένειες·
4. Μέτρα στήριξης·
5. Εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό των αναγκών και των ικανοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών.

Η έλλειψη στοιχείων σε σχέση με το θέμα αποτέλεσε σημαντική πρόκληση, η οποία έπρεπε να αντιμετωπιστεί κατά τη διάρκεια της ανάλυσης. Η κατάσταση της έλλειψης στοιχείων ή της ύπαρξης περιορισμένων δεδομένων μπορεί να θεωρηθεί ως θετικό αποτέλεσμα και συνέπεια πολιτικών που δεν προάγουν τις διακρίσεις, οι οποίες εφαρμόζονται στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών.

Θεωρούμε ότι το πρόγραμμα του Φορέα κατέλειξε στη συλλογή δεδομένων που οδηγούν σε μια πιο λεπτομερή θεώρηση της πραγματικότητας, η οποία περιγράφεται στα κεφάλαια που ακολουθούν.

Η συνολική ανάλυση του προγράμματος είναι αποτέλεσμα μιας διαδικασίας, η οποία περιλαμβάνει διάφορα βήματα:



- Επιχειρήθηκε μια σύνθεση των μελετών και των δημοσιευμένων αποτελεσμάτων ερευνών που έχουν διενεργηθεί σε αυτό το αντικείμενο, λαμβάνοντας υπόψη της πέντε βασικές περιοχές που προαναφέρθηκαν. Το πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζει αυτή την ανασκόπηση της βασικής βιβλιογραφίας.
- Προετοιμάστηκε ένα ερωτηματολόγιο σε συνεργασία με τους ειδικούς του προγράμματος, ώστε να συλλέξουν τις απαραίτητες πληροφορίες σε τοπικό επίπεδο, σε σχέση με τις πέντε προαναφερθείσες βασικές περιοχές. Καταρτίστηκε, επίσης, ένα εκτεταμένο ερωτηματολόγιο για τη συλλογή δεδομένων σε εθνικό επίπεδο, ως προαιρετικό έργο. Οι τοπικές/εθνικές εκθέσεις των χωρών συντάχθηκαν από τους ειδικούς με τη χρήση των ευρημάτων των ερωτηματολογίων. Οι εκθέσεις αυτές χρησιμοποιήθηκαν ως βάση για τη συνολική σύνθεση που παρουσιάζεται στο κεφάλαιο 2.
- Οι πέντε βασικές περιοχές του ερωτηματολογίου αποτέλεσαν, επίσης, τη βάση για την πρακτική ανάλυση που διενεργήθηκε στο πρόγραμμα. Επιλέχθηκαν έξι τοποθεσίες ώστε να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο η υλοποιείται η εκπαίδευση σε χώρες με μακρά μεταναστευτική παράδοση ή με νεοφερμένους μαθητές. Τα αποτελέσματα αυτής της πρακτικής ανάλυσης παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 3.
- Τα ευρήματα της έρευνας, οι εκθέσεις των χωρών και τα παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής συνοψίστηκαν από την ομάδα του προγράμματος του Φορέα, και στη συνέχεια αποτέλεσαν το επίκεντρο των συζητήσεων μαζί με την ομάδα των ειδικών του προγράμματος. Οι προτάσεις και τα βασικά συμπεράσματα από αυτό το ομαδικό αναστοχαστικό έργο παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 4: Συμπεράσματα και Προτάσεις.



1. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

1.1 Η ποιοτική αξιολόγηση σε Ευρωπαϊκό επίπεδο

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να συνοψίσει τα βασικά στοιχεία που υπογραμμίζονται από αρκετές ευρωπαϊκές μελέτες, αναλύσεις και έρευνες σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.), οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, εστιάζοντας σε πέντε περιοχές, οι οποίες ήδη αναφέρθηκαν στην εισαγωγή (ορισμός, δεδομένα, εκπαιδευτικές παροχές, μέτρα στήριξης και διαδικασίες αξιολόγησης). Υπάρχει διαθέσιμη από τον Φορέα, μια λίστα βιβλιογραφικών αναφορών με λεπτομερή αναφορά στα διαθέσιμα ευρωπαϊκά, διεθνή και εθνικά κείμενα, τα οποία ελήφθησαν υπόψη στην παρούσα ανάλυση, στο δικτυακό τόπο του θεματικού προγράμματος: www.european-agency.org/agency-projects

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για αυτή την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ήταν η συστηματική έρευνα σε βάσεις δεδομένων (όπως ERIC, EBSCO, Academic Search Elite, Google Scholar, Libris, κ.λπ.) και σε δημοσιευμένα κείμενα που αναφέρονταν ή εστίαζαν στην εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α., οι οποίοι προέρχονταν από οικογένειες μεταναστών. Λόγω της αυξανόμενης χρήσης των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας για τη διασπορά των δεδομένων διενεργήθηκε μια εκτεταμένη έρευνα στο διαδίκτυο, με σκοπό να προσδιορισθούν οι σχετικές ιστοσελίδες, τις αναρτημένες στο διαδίκτυο περιλήψεις, εκθέσεις και διατριβές, που μελετούσαν ή αναφέρονταν στη σχέση μεταξύ των μαθητών με ε.ε.α. και του μεταναστευτικού υπόβαθρου.

Για τις ανάγκες της παρούσας ανάλυσης, η έρευνα εστίασε κυρίως στα αποτελέσματα των ερευνών και των επιστημονικών έργων που διενεργήθηκαν στην Ευρώπη, καθώς αυτή η γεωγραφική περιοχή αποτελούσε το επίκεντρο του προγράμματος του Φορέα. Παρόλα αυτά, σημαντικό έργο έχει γίνει και εκτός Ευρώπης και ελήφθησαν υπόψη ενδιαφέροντα στοιχεία από αμερικανικές και канаδικές πηγές (π.χ. AMEIPH, 1998 and 2001; National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002; Losen and Orfield, 2002).

Εκτός από τις αναλύσεις ατόμων, ή αυτές που έγιναν από εθνική ή τοπική σκοπιά, δόθηκε προσοχή σε έρευνες και εκθέσεις που



δημοσιεύθηκαν από διεθνείς οργανισμούς, με εστίαση στην Ευρώπη, όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Ευρωπαϊκό Κέντρο Παρακολούθησης κατά του Ρατσισμού και της Ξενοφοβίας (τώρα Ευρωπαϊκός Φορέας για τα Βασικά Δικαιώματα), η Ευρυδίκη, ή με μεγαλύτερη γεωγραφική κάλυψη, όπως και ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (OECD) ή ο Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και την Ανάπτυξη (UNESCO).

Ελήφθησαν υπόψη ευρήματα και έρευνες των τελευταίων 15 ετών: αυτό το ευρύ χρονικό διάστημα ήταν απαραίτητο λόγω του υψηλού βαθμού ιδιαιτερότητας και εξειδίκευσης του θέματος και της περιορισμένης βιβλιογραφίας στο συγκεκριμένο αντικείμενο.

Πριν τη λεπτομερή αναφορά στα κύρια ευρήματα από την ανάλυση των προηγούμενων έργων που σχετίζονται με τις πέντε βασικές περιοχές, όπως ορίστηκαν στο πρόγραμμα του Φορέα, είναι σημαντικό να περιγραφούν οι σημαντικοί παράγοντες, οι οποίοι ορίζουν το πλαίσιο της ανάλυσης.

Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες έχουν την εμπειρία σημαντικών μεταναστευτικών κυμάτων και για κάποιες από αυτές, η συγκεκριμένη τάση έχει μακρά παράδοση. Για άλλες χώρες, η μετανάστευση αποτελεί νέο φαινόμενο· σε κάποιες περιοχές της Ευρώπης όπου κυριαρχούσε η μετανάστευση του πληθυσμού της χώρας προς το εξωτερικό, τώρα τα κράτη βλέπουν ξένους πληθυσμούς να εγκαθίστανται μέσα στην επικράτειά τους. Μια πρόσφατη μελέτη του OECD για τη μετανάστευση (2006) υπογραμμίζει ότι η μετανάστευση είναι «πιθανό» να παραμείνει σε υψηλά επίπεδα, ακόμα και να αυξηθεί στις ευρωπαϊκές χώρες. Αυτές οι πολύπλευρες δημογραφικές αλλαγές έχουν μεταβάλλει την ταυτότητα του ευρωπαϊκού πληθυσμού: η ευρωπαϊκή κοινωνία σταδικά γίνεται πιο πολυπολιτισμική.

Αυτή η ποικιλία ανατανακλάται στον τρέχοντα σχολικό πληθυσμό της Ευρώπης. Τα σχολεία υποδέχονται μαθητές με διαφορετική εθνική προέλευση, οι οποίοι προέρχονται από χώρες διαφορετικές από τη χώρα διαμονής ή έχουν γονείς που γεννήθηκαν στο εξωτερικό. Έχουν διαφορετική κουλτούρα και ορισμένες φορές διαφορετική γλώσσα από αυτή της χώρας υποδοχής, όπου λαμβάνουν την εκπαίδευσή τους.



Τα εκπαιδευτικά συστήματα και η νομοθεσία έχουν ρόλο στην υποστήριξη της ενσωμάτωσης του πληθυσμού με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην κοινωνία που τους υποδέχεται. Η Πράσινη Χάρτα για τη Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη μετανάστευση (2008) υπογραμμίζει ότι: «η παρουσία ενός σημαντικού αριθμού παιδιών μεταναστών έχει σημαντικές επιπτώσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα. Τα σχολεία οφείλουν να προσαρμοστούν στην παρουσία τους και να ενσωματώσουν τις συγκεκριμένες ανάγκες τους στους παραδοσιακούς στόχους της παροχής υψηλής ποιότητας και δίκαιης εκπαίδευσης ... Τα σχολεία πρέπει να διαδραματίσουν ηγετικό ρόλο στη δημιουργία μιας κοινωνίας ενσωμάτωσης, καθώς αποτελούν την κύρια ευκαιρία για τους νέους ανθρώπους, μετανάστες ή γηγενείς, να γνωρίσουν και να σεβαστούν ο ένας τον άλλο ... Η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία ίσως αποτελεί πολύτιμη πηγή για τα σχολεία» (σελ. 3). Η προσέγγιση αυτού του νέου πληθυσμού και η κάλυψη των αναγκών των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, στο σχολείο αποτελεί βασική μέριμνα των διαμορφωτών πολιτικής και μια σημαντική πρόκληση που προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε ολόκληρη την Ευρώπη.

Στο πεδίο της ειδικής αγωγής, οι επαγγελματικές, οι ερευνητές και όσοι λαμβάνουν τις αποφάσεις σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, επιδεικνύουν ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την κατάσταση των μαθητών με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Παρόλα αυτά, παρά το γεγονός ότι όλες οι ευρωπαϊκές χώρες δείχνουν ενδιαφέρον για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών τους πολιτικών και πρακτικών με σκοπό να προσμετρηθεί η νέα πολυπολιτισμική ταυτότητα του σχολικού πληθυσμού, δεν έχει διενεργηθεί καμία μεγάλης κλίμακας μελέτη που να αναλύει τον αντίκτυπο αυτής της αλλαγής στην ειδική αγωγή σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Το θεματικό πρόγραμμα που έφερε εις πέρας ο Φορέας αποτελεί την πρώτη πρωτοβουλία που επιχείρησε να αναλύσει την κατάσταση των μαθητών με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών στα σχολεία της Ευρώπης.

Οι πληροφορίες για τη διαθέσιμη βιβλιογραφία στο συγκεκριμένο πεδίο αποκαλύπτουν ότι κάποιες έρευνες ευρωπαϊκής κλίμακας έχουν διενεργηθεί εστιάζοντας είτε στο θέμα της ειδικής αγωγής (π.χ. Meijer, Soriano and Watkins, 2003, 2006· OECD, 2004) είτε στο θέμα




της εκπαίδευσης των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών (π.χ. Eurydice, 2004· OECD, 2006). Παρόλα αυτά, καμιά ανάλυση δεν έχει στραφεί στο συνδυασμό των δύο αυτών θεμάτων, από μια ευρωπαϊκή σκοπιά.

Οι μόνες αναφορές που διαπιστώθηκε ότι σχετίζονται με έργο σε ευρωπαϊκό επίπεδο που διασταυρώνει τις δύο αυτές περιοχές είναι: το πρόγραμμα Comenius Action 2 (με τίτλο «Ανάπτυξη των Συνθηκών για Παιδιά με Αναπηρία, Αθίγγανους και Εργάτες Μετανάστες – Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής»), το οποίο έλαβε χώρα μεταξύ του 1996 και 1998, με την εμπλοκή εννέα χωρών· το πρόγραμμα Comenius Action 2 project (με τίτλο «Εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με αναπηρία που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών») το οποίο έλαβε χώρα μεταξύ του 1999 και 2001, με τη συμμετοχή τριών χωρών και το της Ευρωπαϊκής Διάσκεψης για τα Παιδιά Μετανάστες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, το οποίο πραγματοποιήθηκε στην Κοπεγχάγη, στις 7 και 8 Ιουνίου, 1999.

Έχοντας τα παραπάνω δεδομένα, θα ήταν απόλυτα λανθασμένο το συμπέρασμα ότι καμιά έρευνα δεν έχει λάβει χώρα στην Ευρώπη, η οποία να μελετά τα πιθανά διπλά εκπαιδευτικά μειονεκτήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Πραγματικά, έχουν διενεργηθεί κάποιες σχετικές μελέτες και αναλύσεις, οι οποίες όμως περιορίζονται σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο.

Στη συνέχεια του παρόντος κεφαλαίου παρουσιάζονται λεπτομερώς τα κύρια ευρήματα που αναδύονται από τη μελέτη των παραπάνω έργων. Πρέπει να δοθεί έμφαση στο γεγονός ότι η ανάλυση σκόπιμα εστίασε σε έργα που ασχολούνταν με το συνδυασμό των δύο αυτών θεμάτων, της μετανάστευσης και της ειδικής αγωγής. Γι' αυτό το λόγο, παρότι ενδιέφερε το πρόγραμμα, ο κύριος όγκος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε και δημοσιεύθηκε σε σχέση με τη θέση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο σχολείο, αποκλείσθηκε όσο αυτό ήταν δυνατό, όταν δεν αφορούσε, επίσης, το θέμα της ειδικής αγωγής.

Πριν τη λεπτομερή αναφορά στα κύρια ευρήματα των δημοσιευμένων έργων που ανασκοπήθηκαν για το πρόγραμμα του Φορέα (υποκεφάλαιο 1.3), θα περιγραφούν πλευρές όπου κυριαρχεί η αμφισβήτηση ή ερωτήματα σχετικά με το ποιες διαφορετικές προσεγγίσεις και αποτελέσματα έχουν προσδιορισθεί στη



βιβλιογραφία (υποκεφάλαιο 1.2). Και στα δύο υποκεφάλαια που ακολουθούν περιγράφονται όλα τα ευρήματα ανάλογα με τις πέντε βασικές περιοχές που προσδιορίστηκαν στην ανάλυση του προγράμματος.

1.2 Αμφισβητήσεις και διαφωνίες

1.2.1 Πληθυσμός – στόχος

Δεν υπάρχει ευρωπαϊκή συμφωνία για την ορολογία που χρησιμοποιείται ώστε να ορισθούν οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Κάποιες αναλύσεις χρησιμοποιούν τον όρο «εθνική μειονότητα» ή «μειονοτικές εθνικές ομάδες» (UNESCO, 1994· SIOS, 2004· Lindsay, Pather and Strand, 2006· Rosenqvist, 2007) ενώ άλλες χρησιμοποιούν τους όρους «απόδημοι» (OECD, 2007· European Commission, 2008), «μετανάστες» (OECD, 2006· Eurydice, 2004), «διγλωσσοι μαθητές» ή «μειονοτικές ομάδες» (Council of Europe, 2006). Επί του παρόντος στην Ευρώπη, τα περισσότερα παιδιά γεννιούνται στη χώρα διαμονής όπου παρακολουθούν και το σχολείο. Παρόλα αυτά, σε περιοχές που βρίσκονται κοντά στα ευρωπαϊκά σύνορα, οι προσωρινοί μετανάστες (που ίσως δε σκοπεύουν να μείνουν στην ευρωπαϊκή χώρα που αποτελεί το πρώτο τους «λιμάνι», αλλά, ίσως, τελικά, μείνουν για μεγάλο χρονικό διάστημα) αποτελούν μια πραγματικότητα. Γι' αυτό το λόγο, η χρήση όρων που σχετίζονται με κάποια είδη «μετανάστευσης», ενδεχομένως είναι προβληματική.

Αυτή η ποικιλία και η απουσία συμφωνίας σε σχέση με την ορολογία που χρησιμοποιείται, αντανακλά τις διαφορετικές προσεγγίσεις που έχουν επιλέξει να ακολουθήσουν οι ευρωπαϊκές χώρες- σε επίπεδο πολιτικής αλλά και στην πράξη – για το φαινόμενο της μετανάστευσης. Αυτές οι διαφορές, επίσης, αντανακλούν και το ιδιαίτερο ιστορικό υπόβαθρο κάθε χώρας. Ο σκοπός της παρούσας ανάλυσης δεν ήταν να διερευνήσει τις υπάρχουσες διαφορές στο επίπεδο των ορισμών αλλά, αντίθετα, να εστιάσει στον τρόπο με τον οποίο θα καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών.

1.2.2 Διαθέσιμα δεδομένα

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στο πλαίσιο του προγράμματος αποκάλυψε ότι είναι αδύνατο, προς το παρόν, να διαμορφωθεί μια σφαιρική και συγκρίσιμη στατιστική εικόνα για τον αριθμό των



μαθητών στην Ευρώπη, που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και έχουν ενταχθεί στην ειδική αγωγή. Έρευνες αποκαλύπτουν ότι είναι μάλλον αδύνατη η συλλογή των στατιστικών δεδομένων για τη μετανάστευση από κάθε χώρα, σε διεθνές επίπεδο, καθώς τα εθνικά στατιστικά συστήματα δεν εναρμονίζονται το ένα με το άλλο.

Όπως τονίζουν οι Poulain, Perrin and Singleton (2006) «αναγνωρίζεται ευρέως ότι δεν είναι εύκολη η συλλογή δεδομένων για τη μετανάστευση, και τα συστήματα συλλογής δεδομένων, καθώς και οι ορισμοί που χρησιμοποιούνται για τα θέματα μετανάστευση στις διάφορες χώρες, διαφοροποιούνται σημαντικά» (σελ. 77). Και συνεχίζουν: «... Από την άποψη της στατιστικής, δεν έχει υιοθετηθεί κανένας κατάλληλος δείκτης σε διεθνές επίπεδο για να απαριθμήσει τον πληθυσμό με ξένο ή μεταναστευτικό υπόβαθρο ... Τα δεδομένα που, ίσως, θεωρούνται αξιόπιστα δεν είναι απαραίτητως συγκρίσιμα σε ευρωπαϊκό επίπεδο, λόγω της ποικιλίας των πηγών από τις οποίες προέρχονται, των ορισμών και των εννοιών που χρησιμοποιούνται» (σελ.373).


Σύμφωνα με τον Fassmann (στο Pfliegerl, 2004) προς το παρόν – και σε αντίθεση με τη δεκαετία του '50 – η μετανάστευση αφορά πολύ περισσότερους ανθρώπους από έναν μικρό πληθυσμό. Οι στατιστικές που εστιάζουν στο μεταναστευτικό κύμα πρέπει να εξετάζονται με μεγάλη προσοχή, καθώς το πραγματικό εύρος της μετανάστευσης συχνά υποτιμάται. Ο Fassmann υπογραμμίζει ότι το 2002 η θετική καθαρή μετανάστευση στην Ευρώπη ήταν υψηλότερη από αυτή των ΗΠΑ, παρόλο που οι ΗΠΑ συχνά θεωρούνται ως η κύρια χώρα υποδοχής μεταναστών.

Η ανάλυση που διενεργήθηκε από τον Φορέα προσπάθησε να διαμορφώσει μια εικόνα της πραγματικής κατάστασης. Τα δεδομένα, κυρίως σε τοπικό επίπεδο, παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 2.

1.2.3 Εκπαιδευτικά μέτρα

Οι απόψεις για τις στρατηγικές που θα βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές με ε.ε.α., οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, δίστανται.

Η βασική διαφωνία, προφανής στην έρευνα που αναλύεται στην παρούσα έκθεση, αφορά στη θέση και το ρόλο της μητρικής γλώσσας του μαθητή στο σχολείο. Δεν υπάρχει συνολική συμφωνία για τη χρήση της μητρικής γλώσσας του μαθητή στο σχολείο: ενώ



κάποιοι ερευνητές τάσσονται υπέρ της δίγλωσσης εκπαίδευσης, άλλοι υποστηρίζουν ότι οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιούν μόνο τη γλώσσα της χώρας υποδοχής στο πλαίσιο του σχολείου (κάποιες φορές ακόμα και στο πλαίσιο της οικογένειας).

Με τον ίδιο τρόπο, η χρήση της μητρικής γλώσσας του μαθητή στο σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως στήριξη του μαθητή, αλλά, ίσως, επίσης, εγκυμονεί τον κίνδυνο του αποκλεισμού των μαθητών που μιλούν την ίδια ξένη γλώσσα από την ομάδα που μιλά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Η πολύγλωσση προσέγγιση για όλους τους μαθητές (Candelier, 2003· Perregaux, de Goumoëns, Jeannot and de Pietro, 2003) αποτελεί έναν νέο κοινωνικό και διδακτικό τρόπο για να αναγνωριστούν όλες οι γλώσσες στο σχολείο και να εξοικειωθούν όλα τα παιδιά με τη διαφορετικότητα.

Ακόμα μια διαφωνία στη σχετική βιβλιογραφία εστιάζει στο προφίλ των επαγγελματιών. Κάποιες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι δεν είναι αναγκαίο οι επαγγελματίες να γνωρίζουν πολλά για το πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή ή της οικογένειάς του, ώστε να έχουν καλή αλληλεπίδραση μαζί τους: «Δε χρειάζεται κάποιος να γνωρίζει το πολιτισμικό υπόβαθρο του ατόμου για να διαμορφώσει μια καλή συνάντηση και να επιτρέψει στο έργο να έχει ένα καλό αποτέλεσμα ... Δε χρειάζεται να είναι κανείς ειδικός στην 'κουλτούρα' ή τις διαφορετικές γλώσσες. Αλλά είναι απαραίτητο να αποδέχεται χωρίς όρους το άτομο και την κουλτούρα του ... αυτό που έχει μεγαλύτερο βάρος είναι όσα μοιράζονται οι άνθρωποι, τα κοινά στοιχεία που είναι ίδια για όλους» (SIOS, 2004, σελ. 64).

Αντίθετα, άλλα κείμενα υποστηρίζουν την παρέμβαση από τους επαγγελματίες που έχουν το ίδιο εθνικό υπόβαθρο με τον μαθητή ή την οικογένεια: «Τα δίγλωσσα παιδιά θα πρέπει να αντιμετωπίζονται αποκλειστικά από δίγλωσσους ή προερχόμενους από δύο κουλτούρες επαγγελματίες ή τουλάχιστον από επαγγελματίες με ευρύτερη κατανόηση των βασικών χαρακτηριστικών της κουλτούρας και της γλώσσας του παιδιού» (Έκθεση του Ευρωπαϊκού Συνεδρίου για τα Παιδιά Μετανάστες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που πραγματοποιήθηκε στην Κοπεγχάγη τον Ιούνιο του 1999, σελ 7).

Ο Lemay (1991) αναφέρει την ύπαρξη εκπαιδευτικών από την κοινότητα των μεταναστών, ως έναν σημαντικό διαπολιτισμικό παράγοντα: αυτοί οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γεφυρώσουν τις διαφορές με την κοινότητα από την οποία προέρχονται οι



μετανάστες. Και οι Verkuyten και Brug (2003) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο μπορούν να φέρουν μια επιπλέον οπτική στο σχολείο και να λειτουργήσουν ως πρότυπα.

Παρόλες τις διαφορές, η ευρωπαϊκή βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική κατάσταση των μαθητών με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, αποκαλύπτει μια σειρά κοινών ευρημάτων και συμπερασμάτων, τα οποία παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

1.3 Κοινά ευρήματα από την ανάλυση της έρευνας

1.3.1 Διαθέσιμα δεδομένα

Το πρώτο στοιχείο στο οποίο συγκλίνουν η έρευνα και η μελέτες που αναλύονται είναι το γεγονός ότι υπάρχει ασυμφωνία σε σχέση με το ποσοστό αντιπροσώπευσης των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών στην ειδική αγωγή. Κάποιες έρευνες σε τοπικό και εθνικό επίπεδο (Leman, 1991· Manço, 2001· Henriot, 1996· Lindsay, Pather and Strand, 2006· Werning, Löser and Urban, 2008) τονίζουν μια σημαντική προκατάληψη στην αξιολόγηση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, η οποία οδηγεί στην υπερ – ή υπό – εκπροσώπησή τους στην ειδική αγωγή. Διεθνείς έρευνες επιβεβαιώνουν τη συγκεκριμένη τάση της «δυσανάλογης διοχέτευσης μεταναστών και μειονοτικών ομάδων στους φορείς ειδικής εκπαίδευσης» (OECD, 2007, σελ. 156).

Όπως έχει τονίσει το Ευρωπαϊκό Κέντρο Παρακολούθησης κατά του Ρατσισμού και της Ξενοφοβίας: «Σε πολλά κράτη-μέλη της ΕΕ, είναι συνηθισμένη η υπερ-εκπροσώπηση μαθητών μεταναστών ή προερχόμενων από εθνικές μειονότητες σε σχολεία της ειδικής εκπαίδευσης ... Αν κάποιος υποθέσει ότι το ποσοστό των μαθητών με αναπηρίες είναι παρόμοιο σε όλες τις εθνικές ομάδες, η υπερ-εκπροσώπηση των μαθητών που προέρχονται από ομάδες μεταναστών ή μειονοτικές ομάδες σε αυτές τις τάξεις, καταδεικνύει ότι ένα μέρος αυτών των μαθητών έχει λανθασμένα ενταχθεί σε αυτό το πλαίσιο» (Ευρωπαϊκό Κέντρο Παρακολούθησης κατά του Ρατσισμού και της Ξενοφοβίας, 2004, σελ. 8). Έρευνες στις ΗΠΑ επαναλαμβάνουν τη συγκεκριμένη τάση. Όπως γράφουν οι Losen και Orfield (2002) «οι ακατάλληλες πρακτικές στις τάξεις τόσο της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης έχουν οδηγήσει την υπερ-εκπροσώπηση, στη λανθασμένη ταξινόμηση και την ταλαιπωρία των



μαθητών που προέρχονται από μειονότητες, κυρίως των μαύρων παιδιών» (σελ. xv).

Οι δυσανάλογη εκπροσώπηση των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών στην ειδική εκπαίδευση συμβαίνει κυρίως όταν εμπλέκονται νοητικά προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες. Οι πιθανοί λόγοι γι' αυτό, οι οποίοι αναφέρονται στη βιβλιογραφία είναι: τα συχνότερα προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς στον πληθυσμό των μεταναστών και των εθνικών μειονοτήτων· η έλλειψη πρώιμης παρέμβασης ή φροντίδας υγείας στις συγκεκριμένες ομάδες· η ύπαρξη προκαταλήψεων για τους μετανάστες στο κοινωνικό πλαίσιο που τους υποδέχεται· και, τέλος, προβλήματα που παρουσιάζονται κατά την αξιολόγηση των αναγκών και των ικανοτήτων των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών.

Η διάκριση μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και των γλωσσικών προβλημάτων παραμένει μια πρόκληση. Για παράδειγμα, «η υποεκπροσώπηση όλων των ασιατικών ομάδων και των Κινέζων μαθητών στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και στο Αυτιστικό Φάσμα θα μπορούσε να υποδηλώνει την ύπαρξη σε ορισμένες περιπτώσεις προβλημάτων στο διαχωρισμό των μαθησιακών δυσκολιών από θέματα που σχετίζονται με τα Αγγλικά ως μια επιπλέον γλώσσα» (Lindsay, Pather and Strand, 2006, σελ. 117). Επιπλέον, όπως δηλώνει ο Salameh (2003, 2006) «η διγλωσσία ποτέ δεν προκαλεί γλωσσικό πρόβλημα. Ένα δίγλωσσο παιδί με γλωσσικό πρόβλημα, παρουσιάζει προβλήματα και στις δύο γλώσσες: τόσο στη μητρική όσο και σε αυτή της χώρας υποδοχής.»

Η έρευνα, επίσης, καταδεικνύει τό γεγονός ότι η φτώχεια επιδρά σημαντικά στην τοποθέτηση των μαθητών σε ένα ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι χαμηλές κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες στις οποίες ζουν κάποιοι μετανάστες ή εθνικές μειονότητες, μπορούν να προκύψουν προβλήματα υγείας που επηρεάζουν την ανάπτυξη αυτών των παιδιών. Η φτώχεια αποτελεί έναν παράγοντα διακινδύνευσης για την ανάδυση αργότερα κάποιων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Αυτή είναι η βάση της θεωρίας για την κοινωνικο-οικονομική στέρηση, η οποία θεωρεί ότι οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα με τους γηγενείς μαθητές όταν αυτοί βρίσκονται στο ίδιο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (Nicaise, 2007).




Θα μπορούσε κανείς να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η δυσανάλογη εκπροσώπηση των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών στην ειδική εκπαίδευση, ίσως, δικαιολογείται από το γεγονός ότι το ποσοστό των εθνικών μειονοτήτων είναι μεγαλύτερο στα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα των ευρωπαϊκών κοινωνικών. Όπως υπογραμμίζουν οι Werning, Löser and Urban (2008) «η κατάσταση των παιδιών και των οικογενειών με μεταναστευτικό υπόβαθρο μπορεί να γίνει αντιληπτή ως ένας πολυσυστημικός αποκλεισμός. Ο αποκλεισμός των οικογενειών από την υπηκοότητα και η περιθωριοποίηση σε σχέση με τις δυνατότητες συμμετοχής τους στο οικονομικό σύστημα και με την πρόσβαση στην αγορά εργασίας συνδέονται με ισχυρούς περιορισμούς στο δυναμικό των παιδιών για εκπαιδευτική επιτυχία» (σελ. 51).

Παρόλα αυτά, τέτοιες καταστάσεις πρέπει να αναλυθούν προσεκτικά, όπως υποστηρίζουν οι Lindsay, Pather and Strand (2006): «Το κοινωνικό-οικονομικό μειονέκτημα (φτώχεια) και το φύλο συνδέονται στενότερα από ό,τι η εθνικότητα με τη συνολική ύπαρξη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αλλά και με συγκεκριμένες κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Εντούτοις, μετά τη ρύθμιση των συνεπειών των κοινωνικο-οικονομικών μειονεκτημάτων, του φύλου και της ηλικιακής ομάδας, παραμένει σημαντική η υπέρ υποεκπροσώπηση των διαφορετικών μειονοτικών εθνικών ομάδων σε σχέση με τους λευκούς Βρετανούς μαθητές» (σελ. 3).

Η δυσανάλογη εκπροσώπηση των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών στα ειδικά σχολεία ίσως υποδηλώνει ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, η γενική εκπαίδευση έχει αποτύχει να καλύψει τις ανάγκες αυτών των μαθητών. Αυτό έχει οδηγήσει τους ερευνητές στην αμφισβήτηση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές με μειονοτικό υπόβαθρο στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, και η βιβλιογραφία εξετάζει ιδιαίτερα δύο πλευρές: από τη μία τις ασκήσεις αναφοράς και αξιολόγησης και από την άλλη τις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζονται στους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών.

Οι αναλύσεις που έχουν διενεργηθεί σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες για το συγκεκριμένο θέμα, αναδεικνύουν ακόμα μία κυρίαρχη τάση: τα άτομα με ε.ε.α. καθώς και τα άτομα που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών θεωρούνται από τους άλλους (κοινωνικούς λειτουργούς, επαγγελματίες της εκπαίδευσης, άλλους μαθητές κ.λπ.) ως αντιπρόσωποι των ομάδων στις οποίες ανήκουν. Με άλλα λόγια,



φαίνεται ότι υπάρχει μια τάση κατηγοριοποίησης και χειρισμού των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών ή των μαθητών με ε.ε.α. βασισμένη σε προκαταλήψεις για τις «ομάδες» στις οποίες ανήκουν. Αυτές οι προκαταλήψεις κρύβουν το πραγματικό άτομο, καθώς ο συγκεκριμένος μαθητής καθίσταται σύμβολο μιας ομοιόμορφης ομάδας, η οποία συνδέεται με τη φροντίδα και την υποστήριξη (στην περίπτωση των ατόμων με ε.ε.α.) ή με την κουλτούρα και τη θρησκεία (στην περίπτωση των μεταναστών και των εθνικών μειονοτήτων). Αυτή η τάση είναι αξιολογικά κρίσιμη, καθώς φυσικά οι άνθρωποι δεν αντιπροσωπεύουν μια ολόκληρη κουλτούρα ή συνολικά μια ομάδα. Η κατηγοριοποιήσεις και οι προκαταλήψεις για την «ομάδα» σκιάζουν το συγκεκριμένο άτομο, όπως είναι στην πραγματικότητα, και το καθιστούν ασήμαντο· με αυτό τον τρόπο λαμβάνει χώρα μια διαδικασία περιθωριοποίησης (SIOS, 2004).

1.3.2 Εκπαιδευτικές παροχές

Από τις αναλύσεις ερευνών και σχετικών με το θέμα δημοσιεύσεων, προκύπτει ότι η δυσανάλογη εκπροσώπηση των μαθητών από οικογένειες μεταναστών στην ειδική εκπαίδευση, ίσως αντανάκλα το γεγονός ότι η παιδαγωγική και οι διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζονται στις τάξεις του γενικού σχολείου αποτυγχάνουν στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών αυτής της συγκεκριμένης ομάδας.

Η βιβλιογραφία για τη θέση των μαθητών με ε.ε.α., οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες μεταναστών υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται το βαθμό στον οποίο η διδασκαλία τους ενσωματώνει στοιχεία της κουλτούρας τους. Πράγματι, οι διδακτικές μέθοδοι και οι στάσεις των μαθητών ποικίλουν σε μεγάλο βαθμό, ανάλογα με την κουλτούρα. Σε κάποιες κοινωνίες είναι φυσικό οι μαθητές να μαθαίνουν μέσω της αλληλεπίδρασης με το εκπαιδευτικό, ενώ σε άλλες κουλτούρες, τα παιδιά δεν επιτρέπεται να μιλούν απευθείας στους ενήλικες, αλλά μαθαίνουν ακούγοντας τους ενήλικες να μιλούν μεταξύ τους. Γι' αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επεξηγούν – όσο αυτό είναι δυνατό – το πολιτισμικό πλαίσιο στη διδασκαλία τους και να διευκρινίζουν τί περιμένουν από τους μαθητές. Αντί να έχουν την τάση να μειώνουν την πολυπλοκότητα όσων ζητούν από τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο (κυρίως όταν αυτοί δε μιλούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να




στοχεύουν στην αύξηση της εξοικείωσης των μαθητών αυτών με τις δραστηριότητες που αναλαμβάνει η τάξη (Έκθεση από το Ευρωπαϊκό Συνέδριο για τα Παιδιά Μετανάστες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Κοπεγχάγη, Ιούνιος 1999).

1.3.3 Μέτρα στήριξης

Η βιβλιογραφία που αφορά την εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο της οικογένειας. Οι αναλύσεις αποκαλύπτουν ότι οι οικογένειες των μαθητών με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο γενικά δεν κάνουν χρήση των υπηρεσιών στήριξης όσο θα μπορούσαν. Οι πιο συχνά αναφερόμενοι λόγοι μεταξύ άλλων είναι ότι: η οικογένεια του μαθητή δε μιλά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής· η οικογένεια του μαθητή δεν κατανοεί ικανοποιητικά το σύστημα και τις υπηρεσίες που προσφέρονται σε αυτόν τον πληθυσμό ή δεν έχει συνηθίσει να της παρέχεται τέτοιου είδους στήριξη στη χώρα προέλευσης· η οικογένεια του μαθητή φοβάται ότι θα απελαθεί από τη χώρα διαμονής αν έχει «υπερβολικές απαιτήσεις».

Γι' αυτό το λόγο, η παροχή περιεκτικών πληροφοριών στις οικογένειες των μαθητών με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι κρίσιμη. Η πληροφόρηση οφείλει να έχει ως στόχο τη διασφάλιση της πλήρους κατανόησης από την πλευρά των γονεών, του τρόπου με τον οποίο η χώρα αντιμετωπίζει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής προσέγγισης στη χώρα διαμονής. Εξαρχής πρέπει να παρέχεται σαφής, προσβάσιμη, άμεση πληροφόρηση στις οικογένειες. Αν είναι απαραίτητο, αυτό πρέπει να πραγματοποιηθεί μέσω ενός διερμηνέα ή κάποιου μέλους του προσωπικού που μιλά τη γλώσσα της οικογένειας. Η χρήση διαφόρων ειδών υλικού (φωτογραφιών για τις δραστηριότητες του μαθητή κ.λπ.) ίσως, επίσης, υποστηρίξει την ομαλή ροή της πληροφορίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας του μαθητή. Οι ομάδες συζήτησης με τη συμμετοχή των οικογενειών, αποτελούν ακόμα μια καλή πρακτική και παρουσιάζουν το πλεονέκτημα της δημιουργίας δεσμών μεταξύ των γονεών και της αποφυγής της απομόνωσης των οικογενειών των μαθητών με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Η έρευνα προτείνει η ροή της πληροφορίας να μην πραγματοποιείται μόνο προς μία κατεύθυνση π.χ. από το σχολείο προς τις οικογένειες.



Και οι οικογένειες θα πρέπει να παρέχουν στο σχολείο πληροφορίες για το παιδί, να ζητείται η συμβουλή τους και να εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το παιδί τους. Όπως υπογράμμιστηκε στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο για τα Παιδιά Μετανάστες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Κοπεγχάγη, τον Ιούνιο του 1999: «η επιτυχημένη εκπαίδευση ενός μαθητή που προέρχεται από εθνική μειονότητα, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συνεργασία, τη συμβουλή και την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πρέπει να απομυθοποιηθεί και στους γονείς πρέπει να παραχωρηθεί πρόσβαση στη λήψη αποφάσεων, από τη βάση προς την κορυφή στο πλαίσιο του σχολείου» (Έκθεση του Συνεδρίου, σελ. 15).

Συνολικά, οι οικογένειες πρέπει να συμμετέχουν ως εταίροι. Μελέτες σε αυτό το πεδίο επιμένουν ότι ολόκληρη η οικογένεια πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τα σχολεία, όχι μόνο οι γονείς, αλλά επίσης τα αδέρφια καθώς και οι παππούδες και η διευρυμένη οικογένεια. Κάποιες αναλύσεις καταδεικνύουν ότι, κυρίως μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας με μεταναστευτικό υπόβαθρο, η ύπαρξη ενός παιδιού με ε.ε.α. έχει ισχυρό αντίκτυπο στη δομή της· ενίοτε οδηγεί σε αλλαγές των αντίστοιχων ρόλων των μελών της οικογένειας (SIOS, 2004).

Ο ρόλος των επαγγελματιών συνίσταται συνοπτικά στη διασφάλιση της καλής αλληλοεπίδρασης με τις οικογένειες και στην αποφυγή πολιτισμικών συγκρούσεων. Όπως αναφέρεται από τον Moro (2005): «για τα παιδιά των μεταναστών κάθε ... τεχνική που δεν λαμβάνει υπόψη την πολιτισμική τους μοναδικότητα, συμβάλλει στην ενίσχυση διαχωρισμού που υφίσταται μεταξύ των δύο κόσμων αναφοράς τους. Συμβάλλουμε με αυτόν τον τρόπο στον *de facto* αποκλεισμό τους από την κοινωνία υποδοχής, στην περιθωριοποίησή τους. Η προσμέτρηση του πολιτισμικού τους υπόβαθρου οδηγεί, αντίθετα, στην ενθάρρυνση των ατομικών στρατηγικών αντιμετώπισης της μαθησιακής διαδικασίας και της συμμετοχής στο κοινωνικό πλαίσιο που τους υποδέχεται» (σελ.21).

Η βιβλιογραφία προτείνει να μελετηθούν οι θετικές προσεγγίσεις της εμπλοκής των μαθητών και των γονέων, εστιάζοντας στα επιτεύγματα. Η ανάδειξη της κοινωνικο-οικονομικής, γνωστικής και γλωσσικής διαφορετικότητας των οικογενειών και των μαθητών είναι θεμελιώδης όχι μόνο στην καταπολέμηση των πιθανών στάσεων υπέρ των διακρίσεων, αλλά και στην προαγωγή της αυτοεκτίμησης




και στην παρακίνηση των μαθητών με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών.

Τέλος, η βιβλιογραφία υπογραμμίζει το γεγονός ότι για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος και να αντιμετωπισθούν με επιτυχία οι προκλήσεις από το νέο σχολικό πληθυσμό, οι επαγγελματίες χρειάζεται να είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι. Όλες οι αναλύσεις που διενεργούνται για την εκπαιδευτική κατάσταση των μαθητών με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών καταδεικνύουν την κρίσιμη σημασία της εκπαίδευσης των επαγγελματιών με στόχο τη βελτίωση της διαδικασίας αξιολόγησης, της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Για να αντιμετωπισθούν οι ανάγκες του νέου σχολικού πληθυσμού υπάρχει η αυξανόμενη απαίτηση για συνεχιζόμενη εκπαίδευση, καθώς και για την ανάπτυξη μεθόδων διδασκαλίας από το προσωπικό του σχολείου. Επιπλέον, απαιτείται η συνεργασία διαφορετικών επαγγελματιών ώστε να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και των ψυχολόγων, του υποστηρικτικού προσωπικού, των επαγγελματιών υγείας κ.λπ.

Το βασικό συμπέρασμα, το οποίο συνάγεται από την ανάλυση των δημοσιευμένων έργων κυρίως στην Ευρώπη, για την εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, είναι ότι παρά το γεγονός ότι αυτό το πεδίο είναι όλο και πιο σαφές και εντάσσεται στην ατζέντα των διαμορφωτών πολιτικής και των επαγγελματιών που δραστηριοποιούνται στο πεδίο της ειδικής αγωγής, το ποσοστό ερευνών και αναλύσεων για το συγκεκριμένο θέμα είναι αναλογικά πολύ περιορισμένο. Τυπικά, δίνεται προσοχή σε έναν από τους δύο παράγοντες: την εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α. ή την εκπαίδευση των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Ελάχιστες έρευνες έχουν εξετάσει συνδυαστικά τις δύο αυτές εκπαιδευτικές πλευρές.

Η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική στις Ευρωπαϊκές χώρες φαίνεται να ακολουθεί την ίδια μονομερή προσέγγιση. Οι αναλύσεις καταδεικνύουν ότι οι παροχές στήριξης των μαθητών με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο συχνά αναφέρονται σε ένα από τα δύο χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας-στόχου. Δίνεται προσοχή είτε στις ειδικές ανάγκες του μαθητή ή στο μεταναστευτικό του υπόβαθρο. Για παράδειγμα, τα προγράμματα που προτείνονται στους μαθητές που



προέρχονται από οικογένειες μεταναστών για να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, συνήθως δεν αξιολογούν τις ε.ε.α. Από την άλλη πλευρά, τα εργαλεία και οι μέθοδοι αξιολόγησης που στοχεύουν στον προσδιορισμό των ικανοτήτων του μαθητή, συνήθως δε λαμβάνουν υπόψη την πολιτισμική του ταυτότητα.

Όλο το ερευνητικό έργο σχετικά με την εκπαιδευτική κατάσταση των μαθητών με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών καταλήγει στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται περαιτέρω ανάπτυξη σε αυτό το πεδίο: αυτό απαιτεί σκέψη για νέες πολιτικές και πρακτικές ώστε να αντιμετωπισθούν οι ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Για να επιτευχθεί αυτό, είναι απαραίτητη η περαιτέρω έρευνα και ανάλυση στο συγκεκριμένο πεδίο.

1.3.4 Αξιολόγηση

Ξεκινώντας από τη σημαντικά δυσανάλογη συμμετοχή των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, στην ειδική εκπαίδευση, οι έρευνες έχουν αμφισβητήσει την ποιότητα, κυρίως των αρχικών διαδικασιών αξιολόγησης, οι οποίες εφαρμόζονται στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Andersson, 2007, Rosenqvist, 2007). Τέτοια εργαλεία και μέθοδοι αξιολόγησης συχνά έχουν τις ρίζες τους στην κουλτούρα της χώρας διαμονής και του σχολικού πλαισίου. Η διαδικασία της αξιολόγησης διέπεται με αυτόν τον τρόπο από πολιτισμικές προκαταλήψεις: τα παιδιά που η κουλτούρα τους είναι διαφορετική από αυτήν της χώρας διαμονής έχουν λιγότερες πιθανότητες από τους άλλους, γηγενείς μαθητές, να πλησιάσουν και να αποκοδικοποιήσουν τις πολιτισμικές αναφορές που είναι αναμφίβολα παρούσες στο υλικό της αξιολόγησης στο οποίο εξετάζονται. Γι' αυτό το λόγο η βιβλιογραφία προτείνει το υλικό και οι διαδικασίες αξιολόγησης να αναθεωρούνται ώστε να αποσαφηνίζονται, όσο αυτό είναι δυνατό, οι όποιες πολιτισμικές αναφορές που ενδεχομένως περιέχουν.

Ένα από τα κύρια και πιο εμφανή εμπόδια που ίσως αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο όταν αξιολογούνται – κάτι που επαναλαμβανόμενα εμφανίζεται στη βιβλιογραφία –, σχετίζεται με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στην αξιολόγηση των ικανοτήτων και των αναγκών των μαθητών. Όπως διευκρινίζει ο Landon (1999), χρησιμοποιώντας το παράδειγμα της δυσλεξίας, στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο για τα Παιδιά Μετανάστες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, που οργανώθηκε στην Κοπεγχάγη «είναι αναγκαίο να



απαλειφθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές, προτού βρούμε εκείνους που έχουν αντιληπτικά ή γνωστικά προβλήματα. Ο αριθμός των δίγλωσσων παιδιών, που υποψιαζόμαστε ότι έχουν δυσλεξία, είναι κατά πολύ μικρότερος μεταξύ των γηγενών: στην πραγματικότητα, οι μαθητές έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση αλλά κανείς δεν κάνει μια σαφή διάγνωση. Οι εκπαιδευτικοί δε βλέπουν το πρόβλημα γιατί δε γνωρίζουν πώς να κάνουν μια αξιολόγηση» (Έκθεση του Συνεδρίου, σελ. 18).

Κάποιοι επιμένουν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο πρέπει να υποβάλλονται σε πλήρη αρχική αξιολόγηση και στις δύο γλώσσες και/ή η αξιολόγηση να διενεργείται από επαγγελματίες που διαθέτουν ευρύτερη κατανόηση της γλώσσας και του πολιτισμικού υποβάθρου του μαθητή (Cline, 1999, Andersson, 2007, Rosenqvist, 2007).

Φυσικά, σε κάποιες περιπτώσεις, η αρχική αξιολόγηση μπορεί να διενεργηθεί χωρίς τη χρήση γλώσσας. Παρόλα αυτά, υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές (π.χ. στο επίπεδο του ορισμού των χρωμάτων ή του μαθησιακού πλαισίου, όπως αναφέρεται από τον Salameh, 2006), οι οποίες υποσκάπτουν τις μη λεκτικές διαδικασίες αξιολόγησης, εάν δεν ληφθούν υπόψη. Το κεφάλαιο 2 περιγράφει αναλυτικότερα και εις βάθος τη χρήση της μη λεκτικής αξιολόγησης.

Τέλος, η ανάλυση της έρευνας καταδεικνύει ότι η αξιολόγησης οφείλει να είναι περιεκτική, με την έννοια ότι πρέπει να προσμετρά τη συνολική θέση του μαθητή· τις περιστάσεις που οδήγησαν την οικογένεια στη μετανάστευση, τη γλώσσα, την κουλτούρα, την κατάσταση της κοινότητας στη χώρα διαμονής, το περιβάλλον στο σπίτι κ.λπ.

Η ανάλυση που διενεργήθηκε από τον Φορέα (Watkins, 2007) σχετικά με την Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Συνεκπαίδευσης, αποκάλυψε ότι υπάρχει μια τάση αλλαγής στην κατανόηση της συνεχούς¹ αξιολόγησης στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες κατά

¹ Όπως ορίστηκε στο πρόγραμμα του Φορέα για την αξιολόγηση, «η συνεχής αξιολόγηση» (formative assessment) (που καλείται, επίσης, και «συνεχιζόμενη αξιολόγηση» (ongoing assessment)) καλύπτει τις διαδικασίες που διενεργούνται στην τάξη, κυρίως από τους δασκάλους και τους επαγγελματίες που συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες παρέχουν υλικό για τη λήψη αποφάσεων σχετικών με τις διδακτικές μεθόδους και τα περαιτέρω βήματα στη διαδικασία μάθησης του παιδιού. Η «αρχική αξιολόγηση» (initial assessment) ή



τα τελευταία χρόνια· οι αδυναμίες της «εξεταστικής» προσέγγισης αποκαλύφθηκαν. Κατά συνέπεια, η εστίαση της συνεχούς αξιολόγησης διευρύνθηκε, ώστε να καλύψει ευρύτερο πεδίο από το απλό ακαδημαϊκό περιεχόμενο. Ταυτόχρονα, αντί να διενεργούνται από επαγγελματίες εκτός τάξης, οι διαδικασίες της συνεχούς αξιολόγησης αναπτύσσονται όλο και περισσότερο σε συνεργασία με τον ίδιο το μαθητή, την οικογένειά του και τους εκπαιδευτικούς. Το πρόγραμμα του Φορέα αποκάλυψε ότι, για τις περισσότερες χώρες, αυτή η προσέγγιση εξακολουθεί να αποτελεί στόχο προς επίτευξη σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

«αρχικός προσδιορισμός» (initial identification) αναφέρεται στην αναγνώριση/ανίχνευση των πιθανών ε.ε.α. ενός μαθητή, που οδηγεί στη διαδικασία της συλλογής συστηματικών πληροφοριών, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη ενός προφίλ ικανοτήτων, αδυναμιών και αναγκών που ίσως παρουσιάζει ο μαθητής. Η αρχική αναγνώριση των ε.ε.α., ίσως συνδέεται με άλλες διαδικασίες αξιολόγησης και, ενδεχομένως, εμπλέκει επαγγελματίες εκτός του γενικού σχολείου (συμπεριλαμβανομένων και επαγγελματιών υγείας).



2. ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΩΝ ΧΩΡΩΝ

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μια σύνθεση των εκθέσεων των χωρών, οι οποίες συντάχθηκαν σε αναλογία με τις πέντε βασικές περιοχές της ανάλυσης του προγράμματος – ορισμός του πληθυσμού-στόχου, δεδομένα, εκπαιδευτικές παροχές, μέτρα στήριξης και αξιολόγηση. Το κεφάλαιο βασίζεται σε πληροφορίες και δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν – με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου – από τους ειδικούς σε κάθε χώρα, σε συνεργασία με τις διάφορες εμπλεκόμενες υπηρεσίες, τους δήμους και τα σχολεία, για την εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, αντανακλώντας την εικόνα που διαμορφώνεται σε τοπικό και/ή εθνικό επίπεδο. Αν και τα θέματα που αντικατοπτρίζουν την κατάσταση σε εθνικό επίπεδο λαμβάνονται υπόψη, ο βασικός όγκος της πληροφορίας που συλλέχθηκε εστιάζει στην κατάσταση σε τοπικό επίπεδο. Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει επίσης, κάποια δεδομένα για το ποσοστό του πληθυσμού με μεταναστευτικό υπόβαθρο και το ποσοστό επί του σχολικού πληθυσμού, των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, στις διάφορες χώρες. Δεδομένα για το ποσοστό των μαθητών με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν παρουσιάζονται λόγω των περιορισμένων στοιχείων στις εκθέσεις των χωρών.

Αναλυτικότερες πληροφορίες για συγκεκριμένα εθνικά και τοπικά δεδομένα, θέματα και συζητήσεις σχετικά με τη θέση των μαθητών με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, στις χώρες που συμμετείχαν, είναι διαθέσιμες στις εκθέσεις των χωρών, στον ιστότοπο του θεματικού προγράμματος του Φορέα: www.european-agency.org/agency-projects

Η σύνθεση των απαντήσεων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται παρακάτω.

2.1 Πληθυσμός-στόχος

Το σημαντικό μεταναστευτικό ρεύμα στην Ευρώπη αποτελεί μια πραγματικότητα και τα θέματα που αφορούν τη «μετανάστευση» αντιμετωπίζονται με αυξανόμενο ενδιαφέρον από πολλές χώρες. Σύμφωνα με τις εκθέσεις των χωρών, υπάρχουν διαφορετικοί ορισμοί για τον όρο «μετανάστης» στην Ευρώπη. Οι περισσότερες χώρες χρησιμοποιούν τον όρο «μετανάστης» ή «ξένος» ή



«αλλοδαπός» ανάλογα με τον τόπο γέννησης του ατόμου ή των γονέων του, την εθνικότητα και τη γλώσσα που μιλά η οικογένεια.

Οι χώρες με μακρά μεταναστευτική παράδοση προχωρούν σε ένα διαχωρισμό μεταξύ:


- Των νεοαφιχθέντων και/ή των μεταναστών πρώτης γενιάς, όταν οι μαθητές και/ή οι γονείς τους έχουν γεννηθεί σε διαφορετική χώρα και όχι στη χώρα υποδοχής·
- Των μεταναστών δεύτερης γενιάς, δηλαδή εκείνων που γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής αλλά οι γονείς τους γεννήθηκαν σε άλλη χώρα·
- Των μεταναστών τρίτης ή τέταρτης γενιάς, οι οποίοι γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής και τουλάχιστον ο ένας γονιός τους επίσης γεννήθηκε στη χώρα υποδοχής και ενδεχομένως έχει την υπηκοότητα της χώρας διαμονής. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι μαθητές τρίτης, τέταρτης κ.ο.κ. γενιάς δε θεωρούνται «μετανάστες» αλλά «μαθητές με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο», που ανήκουν σε «μειονότητες» ή «εθνικές ομάδες».

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο πολλών χωρών, η νομοθεσία που αναφέρεται στους μετανάστες μαθητές αλλά και η εφαρμογή στην πράξη, βασίζεται σε μια πιο προσανατολισμένη στην εκπαίδευση προσέγγιση, η οποία ανταποκρίνεται στις γλωσσικές ικανότητες του μαθητή: δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές ή μαθητές με μητρική γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα της χώρας διαμονής. Ο ορισμός αυτός αφορά όλους τους μαθητές που χρειάζεται να χειρισθούν περισσότερες από μία γλώσσες κατά τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας.

Για το σκοπό της παρούσας ανάλυσης – και όπως ήδη σκιαγραφήθηκε στην εισαγωγή – ζητήθηκε από τους ειδικούς των χωρών να παρέχουν πληροφορίες σχετικές με όλους τους μαθητές με ε.ε.α., οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες μεταναστών (νεοαφιχθέντες μετανάστες καθώς, επίσης, και μαθητές που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες).

Ανάλογα με τη μορφή των μεταναστευτικών κυμάτων στην Ευρώπη, οι χώρες μπορούν να ταξινομηθούν σε διαφορετικές ομάδες:

- Χώρες με μακρά παράδοση στη μετανάστευση, που σχετίζεται με τα βιομηχανικά και οικονομικά χαρακτηριστικά ή/και το αποικιακό τους παρελθόν (π.χ. Αυστρία, Βέλγιο, Γαλλία,



Γερμανία, Δανία, Ελβετία, Ηνωμένο Βασίλειο, Λουξεμβούργο, Ολλανδία, Σουηδία).

- Χώρες στις οποίες η μετανάστευση αποτελεί σχετικά νέο φαινόμενο, το οποίο παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, όπως συμβαίνει στην Ισλανδία, τη Νορβηγία και τη Φιλανδία ή χώρες, των οποίων ο πληθυσμός παλαιότερα μετανάστευε, όπως η Ελλάδα, η Ισπανία, η Ιταλία, η Κύπρος, η Μάλτα και η Πορτογαλία.
- Νέα μέλη της ΕΕ, όπως η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Εσθονία, η Λετονία, η Λιθουανία, η Ουγγαρία και η Πολωνία, οι οποίες υποδέχονται, κυρίως, όσους ζητούν άσυλο και πρόσφυγες από τις χώρες της Μέσης Ανατολής και μετανάστες από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.

Οι μετανάστες που έχουν εγκατασταθεί στην Ευρώπη, προέρχονται από πολλές χώρες, αλλά μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες: πρώην πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου (ΕΟΧ) ή της Ελβετίας, όσους αναζητούν άσυλο, πρόσφυγες και πρώην πολίτες της Βορείου Αφρικής, και πρώην πολίτες άλλων χωρών.

Το ποσοστό του πληθυσμού με μεταναστευτικό υπόβαθρο ποικίλει σε μεγάλο βαθμό μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, με κάποιες χώρες να έχουν περίπου 1% ποσοστό μεταναστών (π.χ. Λιθουανία, Πολωνία) και άλλες περίπου 40% του πληθυσμού (π.χ. Λουξεμβούργο). Τα δεδομένα των χωρών είναι δύσκολα συγκρίσιμα λόγω:

- Των διαφορετικών ορισμών του όρου «μετανάστης»·
- Των διαφορετικών διαδικασιών ένταξης σε κάθε χώρα·
- Του γεγονότος ότι τα δεδομένα αφορούν είτε το τοπικό είτε το εθνικό επίπεδο ή και τα δύο·
- Το ότι τα δεδομένα συνελλέχθησαν σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα (2005 ή 2006 ή 2007).

Κρατώντας αυτές τις επιφυλάξεις, παρατηρούμε στον Πίνακα 1 ότι η πλειοψηφία των χωρών έχει ένα ποσοστό 6–20%, πληθυσμού με μεταναστευτικό υπόβαθρο.



Πίνακας 1 Ποσοστό του πληθυσμού με μεταναστευτικό υπόβαθρο (δεδομένα που βασίζονται στις εκθέσεις των χωρών για τα έτη 2005/2006/2007)

1–5 %	5.01–10%	10.01–20%	> 20%
Δανία	Βέλγιο	Αυστρία	Ελβετία
Δημοκρατία της Τσεχίας	Ελλάδα	Γαλλία	Λουξεμβούργο*
Λιθουανία	Ισλανδία	Γερμανία	
Μάλτα	Ισπανία	Εσθονία	
Ουγγαρία	Ιταλία	Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία)	
Πολωνία	Κύπρος	Λετονία	
Πορτογαλία	Νορβηγία	Ολλανδία	
Φιλανδία		Σουηδία	

*περισσότερο από 40%

Ο αριθμός των διαφορετικών γλωσσών που μιλούν οι μαθητές και οι οικογένειές τους με μεταναστευτικό υπόβαθρο εμφανίζει αξιοσημείωτη ποικιλία στις διάφορες χώρες και τους διάφορους δήμους: από 18 έως 100 και πλέον διαφορετικές γλώσσες, σε ορισμένες χώρες.

Ένα υψηλό ποσοστό του πληθυσμού έχει μεταναστευτικό υπόβαθρο – σε κάποιες χώρες/δήμους περισσότερο από το μισό του τοπικού πληθυσμού προέρχεται από μη Ευρωπαϊκές χώρες (π.χ. Τουρκία, Ιράκ, Σομαλία, Ρωσία, Πακιστάν, Βραζιλία, Ουκρανία, Μαρόκο κ.λπ.).

Για κάποιες χώρες, όπως η Σουηδία, μέχρι τη δεκαετία του 1970 και για κάποιες άλλες μέχρι το 1990, η πλειοψηφία των μεταναστών στην Ευρώπη ήταν οικονομικοί μετανάστες που αναζητούσαν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και εργασίας. Κατά τη δεκαετία του 1990 ο αριθμός των προσφύγων που προέρχονταν από τη Μέση Ανατολή και των πολιτών της Ανατολικής Ευρώπης και της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, αυξήθηκε σημαντικά.

Τα δεδομένα διαφοροποιούνται ανάλογα με τη χώρα που εμπλέκεται, αλλά το βασικό χαρακτηριστικό παραμένει: η Ευρώπη βιώνει σήμερα μια αύξηση των κοινωνικο-οικονομικών μεταναστών. Ένας



παράγοντας που συμβάλλει σε αυτό είναι η ελεύθερη μετακίνηση των Ευρωπαίων πολιτών μέσα στα σύνορα της ΕΕ.

2.2 Διαθέσιμα δεδομένα για τους μαθητές με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών

Πολλές από τις χώρες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ανέφεραν ότι υπάρχει προς το παρόν έλλειψη στοιχείων για τους μαθητές με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Διάφοροι κυβερνητικοί φορείς έχουν διαφορετικές αρμοδιότητες και δεν υπάρχει συντονισμένη προσέγγιση για τη συλλογή δεδομένων. Υπάρχουν και άλλοι λόγοι για την έλλειψη στοιχείων. Κάποιες χώρες δεν κρατούν επίσημες στατιστικές για την εθνική προέλευση των ατόμων εκτός από την υπηκοότητά τους και τον τόπο γέννησης, με το σκεπτικό ότι απαγορεύεται η επεξεργασία προσωπικών δεδομένων που σχετίζονται με τη φυλή, την εθνική προέλευση, την αναπηρία ή τα θρησκευτικά πιστεύω. Σε άλλες χώρες δεν υπάρχει συστηματική συλλογή δεδομένων για τους μαθητές με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο. Σε ορισμένους δήμους ο αριθμός των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών είναι τόσο μικρός που δεν είναι αναγκαία η συλλογή στοιχείων ή δεν αποτελεί αρμοδιότητά τους. Ο πιο λογικός και πρακτικός τρόπος να έχουμε πρόσβαση στα στοιχεία είναι να απευθυνθούμε, προς το παρόν στα σχολεία, εκεί όπου βρίσκονται τα παιδιά. Κάποιοι δήμοι συλλέγουν τέτοιου είδους δεσδομένα, αλλά τα εθνικά στατιστικά στοιχεία δεν είναι αξιόπιστα.

Στη βάση των τοπικών ή/και εθνικών στοιχείων που συνέλεξαν οι ειδικοί των χωρών, είναι εμφανές ότι το ποσοστό των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ποικίλει σημαντικά μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών καθώς και μεταξύ των διαφορετικών δήμων και/ή σχολείων στην ίδια χώρα. Και σε αυτή την περίπτωση, τα δεδομένα της χώρας δεν είναι εύκολα συγκρίσιμα, λόγω των διαφορετικών ορισμών του όρου «μετανάστης» και του γεγονότος ότι τα δεδομένα αντανακλούν την κατάσταση είτε σε τοπικό είτε σε εθνικό επίπεδο ή και τα δύο.

Κρατώντας αυτές τις επιφυλάξεις, στον Πίνακα 2 παρατηρούμε ότι στην πλειοψηφία των χωρών που συμμετείχαν, το ποσοστό των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο κυμαίνεται μεταξύ 6–20% στον πληθυσμό των σχολείων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (στο Λουξεμβούργο είναι πάνω από 38%).



Πίνακας 2 Ποσοστό των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών στο σχολικό πληθυσμό (σε σχέση με τους μαθητές στην υποχρεωτική εκπαίδευση σε τοπικό επίπεδο, για τα σχολικά έτη 2005/2006/2007)

1–5%	5.01–10%	10.01–20%	> 20%
Δημοκρατία της Τσεχίας	Βέλγιο	Αυστρία	Γερμανία
Λιθουανία	Δανία	Γαλλία	Ελβετία
Μάλτα	Ελλάδα	Εσθονία	Λουξεμβούργο
Ουγγαρία	Ισλανδία	Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία)	
Πολωνία	Ισπανία	Λετονία	
Πορτογαλία	Ιταλία*	Ολλανδία	
Φιλανδία	Κύπρος	Σουηδία	
	Νορβηγία		

*Για την Ιταλία, τα στοιχεία αφορούν το σχολικό έτος 2007/2008

Οι αριθμοί και τα ποσοστά των οικογενειών/μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ποικίλουν σημαντικά μεταξύ των διαφόρων δήμων της ίδιας χώρας και συχνά σχετίζονται με τη γεωγραφική περιοχή και το μέγεθος του δήμου στον οποίο συγκεντρώνονται τα στοιχεία. Οι περισσότερες οικογένειες μεταναστών ζουν σε μεγάλες πόλεις, ή στα προάστεια αυτών των πόλεων, λόγω των υποτιθέμενων καλύτερων εργασιακών και εκπαιδευτικών ευκαιριών που υπάρχουν στις αστικές περιοχές. Κατά συνέπεια, η συγκέντρωση των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών στις πρωτεύουσες (π.χ. Αθήνα, Άμστερνταμ, Βρυξέλλες, Λισσαβόνα, Λονδίνο, Μαδρίτη, Παρίσι κ.λπ.) ίσως είναι διπλάσια ή ακόμα και τριπλάσια του εθνικού ποσοστού.

Αν και στην παρούσα έρευνα δεν υπάρχουν δεδομένα για μαθητές με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο για όλες τις συμμετέχουσες χώρες, ορισμένες χώρες παρείχαν κάποια δεδομένα σε εθνικό, ομοσπονδιακό, περιφερειακό και/ή τοπικό επίπεδο. Κάποιες (π.χ. Αυστρία, Γερμανία, Ελβετία, Ισπανία, Ιταλία, Κύπρος, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Ολλανδία) παρείχαν δεδομένα σε όλα τα επίπεδα (εθνικό, ομοσπονδιακό, περιφερειακό, τοπικό). Άλλες (π.χ. Βέλγιο, Γαλλία, Ελλάδα, Φιλανδία) παρείχαν στοιχεία σε περιφερειακό ή τοπικό/σχολικό επίπεδο. Σε άλλες περιπτώσεις (π.χ. Δημοκρατία της



Τσεχίας, Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία), Πορτογαλία) τα δεδομένα αναφέρονται σε εθνικό επίπεδο. Τα δεδομένα των χωρών τα οποία συνέλεξαν οι ειδικοί αναφέρονται είτε στο γενικό αριθμό και το ποσοστό των μαθητών με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο σε εθνικό, ομοσπονδιακό, περιφερειακό και/ή τοπικό επίπεδο, είτε σε συγκεκριμένους αριθμούς και ποσοστά που προέρχονται από διαφορετικούς δήμους και/ή σχολεία. Κατά συνέπεια, τα δεδομένα αυτά δεν είναι εύκολα συγκρίσιμα και δεν μπορούν να παρουσιαστούν με τη μορφή ενός πίνακα.

Αναλυτικότερες πληροφορίες για τα συγκεκριμένα εθνικά και τοπικά στοιχεία των χωρών που συμμετείχαν, υπάρχουν διαθέσιμες στον ιστότοπο του προγράμματος του Φορέα.

Στη βάση των πληροφοριών που προαναφέρθηκαν, πολλές εκθέσεις των χωρών αποκαλύπτουν μια σημαντική δυσαναλογία, η οποία επηρεάζει τους μαθητές με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς οδηγεί στην υπέρ – ή υπό – αντιπροσώπευσή τους στην ειδική αγωγή. Αυτό έχει προκαλέσει την ανησυχία και το ενδιαφέρον σε πολλές χώρες, για πάνω από 30 χρόνια, για παράδειγμα στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία). Στη δεκαετία του 1970 υπήρχαν στοιχεία υπερεκπροσώπησης των παιδιών, που είχαν μεταναστεύσει από νησιά της Καραϊβικής στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία) και είχαν τοποθετηθεί σε ειδικά σχολεία. Άλλες χώρες (π.χ. Βέλγιο, Δανία, Νορβηγία, Σουηδία, Φιλανδία) έχουν αναφέρει ότι σε πολλούς δήμους υπάρχουν συγκριτικά περισσότεροι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην ειδική εκπαίδευση και ο αριθμός τους αυξάνεται όσο μεγαλώνει η βαθμίδα της εκπαίδευσης (στο τέλος της πρωτοβάθμιας και στις επόμενες βαθμίδες). Μια μελέτη που διενεργήθηκε στο Όσλο το 1998, αποκάλυψε ότι οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών υπεραντιπροσωπεύονται σε όλες τις μορφές της ειδικής εκπαίδευσης (Nordahl and Øverland, 1998).

Παράλληλα, το ποσοστό των μαθητών με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο στα ειδικά σχολεία είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό των μαθητών με ε.ε.α. στη χώρα υποδοχής – και, κατά συνέπεια, το αντίθετο φαινόμενο εμφανίζεται στα γενικά σχολεία. Η έκθεση της Ελβετίας υπογραμμίζει ότι αυτή η υπερεκπροσώπηση αυξάνεται συνεχώς τα τελευταία 20 χρόνια και η μέση αύξηση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στα ειδικά σχολεία είναι πολύ μεγαλύτερη




από τη συνολική αύξηση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Φαίνεται ότι αναδύεται ένα παράδοξο όταν εξετάζονται τα στατιστικά στοιχεία από δήμους και σχολεία που συμμετείχαν (π.χ. Αυστρία, Ελλάδα, Φιλανδία). Γίνεται εμφανές ότι σε κάποια σχολεία υπάρχουν περισσότεροι μαθητές με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο από ό,τι μαθητές με ε.ε.α. που δεν είναι μετανάστες. Σε άλλους δήμους και σχολεία φαίνεται να συμβαίνει το ακριβώς αντίθετο.

Μια πιθανή εξήγηση, η οποία δίνεται από τις χώρες, ίσως είναι ότι τυχαία και μόνο καθορίζεται πόσοι μαθητές με ε.ε.α. φοιτούν σε κάθε σχολείο. Είναι, επίσης, πιθανό, σε κάποια σχολεία, η αξιολόγηση να διενεργείται πιο αποτελεσματικά από ό,τι σε κάποια άλλα. Κάποιες εκθέσεις τονίζουν ότι η αυξανόμενη προσφορά ειδικών τάξεων και ο αυξανόμενος αριθμός εξειδικευμένου προσωπικού επηρεάζει τη ζήτηση για αυτές τις προσφορές – αν μια προσφορά είναι διαθέσιμη, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να τη χρησιμοποιούν, κυρίως όταν στερούνται άλλης στήριξης. Τέλος, μια ακόμα πιθανότητα είναι ότι σε κάποια σχολεία, οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, ίσως θεωρείται ότι έχουν ε.ε.α., ενώ στην πραγματικότητα η δυσκολία τους μπορεί να σχετίζεται με γλωσσικά και επικοινωνιακά ζητήματα. Η υπερεκπροσώπηση συχνά συμβαίνει σε σχέση με τις δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας (γραπτά και προφορικά) αλλά, επίσης, και σε άλλους παράγοντες.

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο, ίσως να μην αναγνωρίζονται, επειδή το σχολείο ερμηνεύει τις δυσκολίες στη μάθηση, τη γλώσσα, την ανάγνωση και την ορθογραφία ως έλλειψη επάρκειας της γλώσσας που ομιλείται στη χώρα υποδοχής. Η κύρια πρόκληση φαίνεται ότι είναι η διάκριση μεταξύ των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο που έχουν ανάγκη γλωσσικής στήριξης στην εκπαίδευση και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μια πρόσφατη εθνική έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία) εθέτασε το συνολικό μαθητικό πληθυσμό στα κρατικά σχολεία της Αγγλίας (περίπου 6.5 εκατομμύρια μαθητές) και ανακάλυψε μια ακόμα πιο πολύπλοκη κατάσταση (Lindsay, Pather and Strand, 2006). Εν συντομία, οι μαθητές από κάθε διαφορετική εθνική μειονότητα, οι οποίοι είχαν διαγνωσθεί με ε.ε.α., ή κάποια συγκεκριμένη ε.ε.α., εμφάνιζαν ποικιλία με μεγάλη πολυπλοκότητα.



Κάποια σημαντικά συμπεράσματα είναι ότι: πρώτον, η έρευνα αυτή κατέδειξε ότι υπήρχε ουσιαστική διαφοροποίηση μεταξύ των εθνικών μειονοτήτων σε σχέση με τα κοινωνικο-οικονομικά μειονεκτήματα. Για παράδειγμα, ενώ το 14.1% των λευκών Βρετανών μαθητών δικαιούνται δωρεάν σχολικά γεύματα (ένα σχολικό πρόγραμμα στήριξης των παιδιών με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, που χρησίμευε ως δείκτης για τη φτώχεια), το ποσοστό των μαύρων μαθητών από την Καραϊβική ανερχόταν σε 30% και των μαύρων Αφρικανών μαθητών σε 43.8%.

Δεύτερον, όταν ληφθεί υπόψη η επιρροή των κοινωνικο-οικονομικών μειονεκτημάτων, του φύλου και της ηλικίας, η πιθανότητα να έχουν οι μαθητές που προέρχονται από εθνικές μειονότητες, ε.ε.α. εμφάνιζε κάποια ενδιαφέροντα δείγματα. Σε σύγκριση με την πιθανότητα οι λευκοί Βρετανοί μαθητές να έχουν ε.ε.α., το ποσοστό των μαύρων μαθητών με ε.ε.α. δεν ήταν ουσιαστικά διαφορετικό. Παρόλα αυτά οι μαύροι μαθητές από την Καραϊβική εξακολουθούσαν να έχουν 1 ½ φορά περισσότερες πιθανότητες να θεωρηθεί ότι παρουσιάζουν συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Μαθητές που προέρχονταν από το Πακιστάν και το Μπαγκλαντές ήταν λιγότερο πιθανό να παρουσιάσουν ένα εύρος ε.ε.α. από ό,τι οι λευκοί Βρετανοί μαθητές. Εντούτοις, οι Πακιστανοί μαθητές, ιδιαίτερα, ήταν 2 ½ φορές πιθανότερο να έχουν προβλήματα ακοής, όρασης και πολλαπλές σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες.

2.3 Εκπαιδευτικές παροχές

Στη βάση των εκθέσεων των χωρών, η γενική τάση στις περισσότερες χώρες, σε σχέση με την αύξηση της μετανάστευσης στην Ευρώπη, είναι η προώθηση μιας ενταξιακής πολιτικής που βασίζεται στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ίσων ευκαιριών. Με πιο επιχειρησιακούς όρους, αυτή η πολιτική θεσπίζεται για ένα εύρος διαφορετικών παροχών που προσφέρονται σε ανθρώπους με μεταναστευτικό υπόβαθρο και στις οικογένειές τους, και εστιάζει στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, στην εξεύρεση εργασίας και στην ένταξη στην τοπική κοινωνία. Τέτοιες παροχές περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων: μαθήματα γλώσσας, επαρκείς εκπαιδευτικές και ευκαιρίες και δυνατότητες επαγγελματικής κατάρτισης, βελτίωση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής θέσης των γυναικών και των κοριτσιών, ένταξη στην τοπική κοινωνία, διαβίωση



σε πολυπολιτισμικά πλαίσιο και προαγωγή των διαπολιτισμικών ικανοτήτων, ένταξη μέσω της εμπλοκής σε αθλητικές δραστηριότητες κ.λπ.

Κατά συνέπεια, στο πλαίσιο της γενικής εκπαιδευτικής πολιτικής, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών έχουν τα ίδια δικαιώματα στη νηπιακή, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τους γηγενείς μαθητές. Με άλλα λόγια, η ίδια εκπαιδευτική νομοθεσία και εκπαιδευτικοί κανονισμοί εφαρμόζονται σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών.

Σε σχέση με τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική, οι εκθέσεις των χωρών καταδεικνύουν με σαφήνεια ότι το εύρος των παροχών για τους μαθητές με ε.ε.α. είναι κοινό με αυτό για τους μαθητές με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Έτσι, σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία και τους κανονισμούς στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, οι μαθητές με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν δικαίωμα στην ίδια ειδική εκπαίδευση και τους προσφέρονται οι ίδιες εκπαιδευτικές παροχές και υπηρεσίες σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, ακριβώς όπως συμβαίνει και με τους γηγενείς μαθητές. Οι μαθητές με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών δέχονται τις ίδιες υπηρεσίες όπως και οι υπόλοιποι μαθητές των χωρών που αναφέρονται στο παρόν κείμενο.

Παράλληλα, δικαιούνται, επίσης, και επιπλέον παροχές, οι οποίες μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο κατηγορίες: τις παροχές που αφορούν όλους τους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και τις παροχές που απευθύνονται ειδικά στους μαθητές με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Και στις δύο περιπτώσεις, προσφέρεται μια ποικιλία παροχών σε εθνικό, περιφερειακό, ακόμα και σε τοπικό επίπεδο, στις διάφορες χώρες. Αυτά τα είδη παροχών, προφανή σε κάθε κατηγορία, περιγράφονται παρακάτω.

2.3.1 Παροχές για τους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών

- Ειδικό τμήμα υποδοχής: σε τοπικό ή ακόμα και σε σχολικό επίπεδο για την υποδοχή και τη διαχείριση, κυρίως, των νεοφερμένων·
- Εισαγωγικές τάξεις ή τάξεις υποδοχής για τους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών: συνήθως απευθύνονται τους νεοφερμένους και τους μαθητές που υπολείπονται στη



δυνατότητα χειρισμού της γλώσσας που ομιλείται στη χώρα υποδοχής. Οι μαθητές λαμβάνουν επιπλέον διδασκαλία της γλώσσας για τη σωστή εκμάθησή της και τη γνωριμία τους με την κουλτούρα της χώρας υποδοχής, συνήθως για χρονικό διάστημα ενός έτους. Στη συνέχεια προχωρούν στο είδος της εκπαίδευσης που τους ταιριάζει ανάλογα με τις ανάγκες τους·

- Άσυλα: απευθύνονται σε όσους ζητούν άσυλο και σε πρόσφυγες και περιλαμβάνουν και σχολεία για τα παιδιά τους·

- Τεστ γλωσσικών ικανοτήτων, το οποίο απευθύνεται σε όλους τους μαθητές που ξεκινούν το σχολείο, ώστε να χαρτογραφηθεί το επίπεδο χειρισμού της γλώσσας της χώρας υποδοχής και να προσαρμοστούν τα μαθήματα ανάλογα με τα αποτελέσματα·

- Εντατικά μαθήματα γλώσσας: για την εκμάθηση της γλώσσας που ομιλείται στη χώρα υποδοχής·

- Ειδικά κέντρα για την πολυπολιτισμικότητα: συνήθως σε τοπικό επίπεδο, ένα σχολείο είναι επιφορτισμένο με την ευθύνη της υποδοχής μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών·

- Πολιτισμικοί διερμηνείς: συνήθως εκπαιδευτικοί της μητρικής γλώσσας των παιδιών, οι οποίοι οικοδομούν μια πολιτισμική γέφυρα μεταξύ των οικογενειών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και της σχολικής κοινότητας·

- Δραστηριότητες στο σπίτι: οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να λάβουν στήριξη στα σχολικά τους καθήκοντα στο σπίτι, μετά το πέρας των μαθημάτων·

- Υποστηρικτική εκπαίδευση/Ενισχυτική διδασκαλία: οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να λάβουν εξατομικευμένη καθοδήγηση και στήριξη σε μια μικρότερη ομάδα·

- Σχολικοί βοηθοί: κάποιιοι από τους σχολικούς βοηθούς προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και μπορούν να προσφέρουν στήριξη στη μητρική γλώσσα του μαθητή·

- Υπηρεσίες διερμηνείας: διαθέσιμες για τις συζητήσεις μεταξύ του σχολικού προσωπικού και των γονιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο·

- Διαπολιτισμικά προγράμματα για όλα τα παιδιά: εφαρμόζονται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών, γνωστικών, συναισθηματικών και οργανικών



δεξιοτήτων, ενημέρωσης για την πολυγλωσσία, γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων·

- Διακίνηση πληροφορίας στους γονείς σχετικά με το σχολείο και τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες: ενημερωτικά έντυπα που, συνήθως, μεταφράζονται σε διαφορετικές γλώσσες (κυρίως στις πιο συνηθισμένες ξένες γλώσσες·

- Επιπλέον διδακτική στήριξη, χρήση υλικού για διαπολιτισμική εκπαίδευση, παροχή εκπαιδευτικής και επαγγελματικής καθοδήγησης, ανάπτυξη και χρήση προσαρμοσμένων βιβλίων και υλικού, διαδραστικό υλικό στο διαδίκτυο, κ.λπ.·

- Αρχική και διαβίου διαπολιτισμική κατάρτιση για όλους τους εκπαιδευτικούς.

Οι εκθέσεις των χωρών τόνισαν ότι η αναγνώριση των πόρων που φέρουν οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και οι οικογένειές τους τροφοδοτεί την αυτοεικόνα τους και ό,τι συνθέτει την ταυτότητά τους και αναπτύσσει τα κίνητρά τους για μάθηση.

Σε κάποιες χώρες η βοήθεια στη μητρική γλώσσα και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στη νηπιακή, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εξασφαλίζεται νομικά. Αυτό έρχεται ως απόρροια ερευνών, οι οποίες πρότειναν ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας βελτιώνει την απόδοση του μαθητή και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, κυρίως στην πρώιμη παιδική ηλικία. Ταυτόχρονα, αν είναι αναγκαίο, οι μαθητές μπορούν να λάβουν οδηγίες στη μητρική τους γλώσσα και για άλλα θέματα. Στόχος είναι να βοηθηθούν οι μαθητές στην οικοδόμηση της αυτοεκτίμησής τους και στην προαγωγή της ανάπτυξής τους ως δίγλωσσων ατόμων με πολλαπλή πολιτισμική ταυτότητα.

Αν και σε πολλές εκθέσεις χωρών η δίγλωσση διδασκαλία θεωρείται πολύ θετική πρωτοβουλία, τονίζεται, επίσης, και το χάσμα μεταξύ των νομικών δεσμεύσεων και της πρακτικής εφαρμογής τους σε αυτό το πεδίο, καθώς και πολλές διαφορές στις στρατηγικές εφαρμογής τους μεταξύ των διαφόρων περιφερειών/δήμων μέσα στην ίδια χώρα.

2.3.2 Παροχές για τους μαθητές με αναπηρίες/ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών

Πλέον των παροχών που προαναφέρθηκαν, οι μαθητές με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών λαμβάνουν και άλλες υπηρεσίες, οι οποίες σχετίζονται με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Αυτές



οι υπηρεσίες συνήθως ταυτίζονται με εκείνες που προσφέρονται σε άλλους μαθητές με ε.ε.α. και περιλαμβάνουν:

- Οι μαθητές παρακολουθούν τις γενικές τάξεις και υποστηρίζονται από ειδικό εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη·
- Οι μαθητές παρακολουθούν τις γενικές τάξεις και υποστηρίζονται από ειδικό εκπαιδευτικό, για περιορισμένο χρονικό διάστημα, έξω από την τάξη·
- Οι μαθητές παρακολουθούν τις γενικές τάξεις, αλλά ταυτόχρονα παρακολουθούν και μια μικρότερη ομάδα με ειδικό εκπαιδευτικό, για μικρότερες ή μεγαλύτερες χρονικές περιόδους·
- Ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός της τάξης υποστηρίζονται από κάποια τοπική υπηρεσία ή άλλους ειδικούς·
- Οι μαθητές υπόκεινται στην ανάπτυξη και εφαρμογή ατομικών εκπαιδευτικών σχεδιασμών·
- Οι μαθητές παρακολουθούν εξολοκλήρου ή μερικώς ειδικές τάξεις στο γενικό σχολείο·
- Οι μαθητές εντάσσονται σε ειδικά σχολεία.

Η κύρια πρόκληση, που δηλώνεται με σαφήνεια στις εκθέσεις των περισσότερων χωρών είναι ότι αυτά τα μέτρα, οι δράσεις ή οι παροχές αφορούν μεμονωμένα είτε το «μεταναστευτικό υπόβαθρο» είτε τον παράγοντα των «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών». Δεν υπάρχουν πολλές πρωτοβουλίες και μέτρα που να συνδυάζουν την επάρκεια και την εξειδίκευση και στις δύο περιοχές, διασφαλίζοντας ότι οι δράσεις που εφαρμόζονται υποστηρίζουν και καλύπτουν εξίσου όλες τις ανάγκες τους μαθητή. Οι πάροχοι υπηρεσιών, τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί έχουν περιορισμένη εμπειρία σε σχέση με τους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, γενικά. Ακόμα λιγότεροι είναι εξειδικευμένοι και στις δύο περιοχές της εκπαίδευσης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ε.ε.α. χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια ώστε να αναπτυχθούν ικανότητες και μέθοδοι εργασίας, οι οποίες θα διασφαλίσουν τη στήριξη αυτής της διπλής πρόκλησης, όταν το παιδί έχει ε.ε.α. και προέρχεται από οικογένεια μεταναστών.

2.3.3 Αρμόδιες υπηρεσίες

Μια ποικιλία υπηρεσιών φέρει την ευθύνη των μέτρων, δράσεων και πρωτοβουλιών προς όφελος των παιδιών με ε.ε.α. που προέρχονται



από οικογένειες μεταναστών. Η παροχή αυτών των υπηρεσιών εναρμονίζεται με το συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό γενικό πολιτικό και διοικητικό σύστημα, καθώς και με το εκπαιδευτικό σύστημα στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες.


Στις περισσότερες περιπτώσεις, τη συνολική ευθύνη φέρει το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο καθορίζει τους γενικούς εθνικούς στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής και των δράσεων, αξιολογεί τα αποτελέσματα και υποστηρίζει τις ποιοτικές εξελίξεις σε αυτό το πεδίο. Σε ορισμένες περιπτώσεις το έργο αυτό διεκπεραιώνεται σε συνεργασία με άλλα σχετικά υπουργεία (π.χ. Υπουργείο για τη Μετανάστευση και την Ένταξη).

Ανάλογα με το επίπεδο και το βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος στις διάφορες χώρες, η κατανομή των αρμοδιοτήτων βασίζεται στην αρχή ότι το αρμόδιο Υπουργείο καθορίζει τους εθνικούς στόχους της εκπαίδευσης· ενώ οι κεντρικές ή ομοσπονδιακές αρχές, οι δήμοι και τα σχολεία είναι υπεύθυνοι για τη διασφάλιση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών δράσεων σε σχέση με το νομοθετικό πλαίσιο και της επιτυχίας των εθνικών ή ομοσπονδιακών στόχων.

Στις περισσότερες περιπτώσεις οι κατευθυντήριες γραμμές και το πλαίσιο του προγράμματος της χώρας καθορίζουν τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές αξίες, την ευθύνη των διαφορετικών πλευρών των σχολικών δραστηριοτήτων και τους εκπαιδευτικούς στόχους. Σε αυτό το πλαίσιο, κάθε δήμος ή σχολείο δημιουργεί ένα σχέδιο για το εκπαιδευτικό σύστημα σε τοπικό επίπεδο. Σε πολλές περιπτώσεις, κάθε σχολείο είναι ελεύθερο να οργανώσει τα μέσα και τους πόρους για την επίτευξη αυτών των στόχων και υπάρχει μια ποικιλία τρόπων εφαρμογής του προγράμματος στην πράξη.

Μια σειρά διαφορετικών υπηρεσιών και φορέων εμπλέκονται στην εκπαίδευση και τη στήριξη των μαθητών με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών σε εθνικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο. Οι πλέον συνήθεις είναι:

- Εθνικοί φορείς για την εκπαίδευση·
- Εθνικοί φορείς για τη βελτίωση του σχολείου·
- Εθνικά ιδρύματα για την ειδική αγωγή·
- Εθνικοί φορείς για τα ειδικά σχολεία·

- 
-
- Πανεπιστήμια (π.χ. για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών)·
 - Εθνικές οργανώσεις για τις εθνικές μειονότητες·
 - Κέντρα υπηρεσιών υγείας και κοινωνικών υπηρεσιών·
 - Κέντρα διάγνωσης, αξιολόγησης και συμβουλευτικής·
 - Κέντρα για την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού·
 - Κέντρα πόρων·
 - Εκπαιδευτικές-ψυχολογικές συμβουλευτικές υπηρεσίες·
 - Δίκτυα σχολείων, φορέων και οργανισμών κοινωνικής πρόνοιας, δήμων κ.λπ.·
 - Κέντρα επανένταξης·
 - Διαπολιτισμικά κέντρα·
 - Θρησκευτικές οργανώσεις.

Σε δήμους όπου υπάρχει μεγάλος αριθμός μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, ειδικοί συντονιστές σχεδιάζουν και αναπτύσσουν την εκπαίδευση των συγκεκριμένων μαθητών. Σε άλλους δήμους, το έργο αυτό αναλαμβάνει μια ειδική ομάδα διαφορετικών εμπειρογνομώνων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι οποίοι προέρχονται από διάφορα εκπαιδευτικά επίπεδα: νηπιακή εκπαίδευση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επαγγελματική εκπαίδευση και εκπαίδευση ενηλίκων. Οι ομάδα εργάζεται ώστε να δημιουργήσει αποτελεσματικές μορφές στήριξης για τις αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές συνθήκες των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, από τη σκοπιά της διά βίου μάθησης.

Συχνά, στις μεγάλες πόλεις, όπου υπάρχει μεγάλος αριθμός οικογενειών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, λίγα σχολεία υποδέχονται τη μεγάλη πλειοψηφία αυτών των παιδιών, από όλη την περιφέρεια. Κατά συνέπεια, σε κάποια σχολεία, πλέον του 80% των μαθητών προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Αυτό εγκυμονεί τον κίνδυνο της δημιουργίας «γκέτο». Ένα παράδειγμα στρατηγικής για την αποφυγή αυτών των λεγόμενων «σχολικών γκέτο» αποτελεί η Δανία, στην οποία η νομοθεσία επιτρέπει στους μαθητές με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο να εντάσσονται και σε άλλα σχολεία, εκτός από αυτά της περιοχής τους.



2.3.4 Συνεργασία μεταξύ των υπηρεσιών

Η σημασία της συνεργασίας μεταξύ των διαφορετικών τομέων, επιπέδων και φορέων της εκπαιδευτικής διοίκησης σε σχέση με τους μαθητές με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, αναφέρεται σαφώς σε όλες τις εκθέσεις των χωρών. Η ενεργή διατμηματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, κοινωνικών και υγειονομικών υπηρεσιών, μεταξύ των τμημάτων νεανικής εργασίας, νηπιακής εκπαίδευσης και φροντίδας, παιδικής πρόνοιας, φροντίδας υγείας, κοινωνικής εργασίας κ.λπ. θεωρείται βασικό προαπαιτούμενο. Στην πράξη, η έλλειψη ικανοποιητικής συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων υπηρεσιών φαίνεται ότι αποτελεί ένα από τα κυριότερα εμπόδια στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των μαθητών με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, σε πολλές χώρες.

2.3.5 Πληροφόρηση και εμπλοκή των γονέων

Σχετικά με την παροχή πληροφόρησης στους γονείς και το βαθμό της εμπλοκής τους, εφαρμόζονται διαφορετικά μέτρα στις ευρωπαϊκές χώρες, με στόχο την προσφορά βοήθειας στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και στις οικογένειές τους, σε ό,τι αφορά την εγγραφή, τη σταθεροποίηση και την πρόσβαση σε πληροφορίες και επιλογές, σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα. Μικρότερη έμφαση δίνεται στις εκπαιδευτικές παροχές για τους μετανάστες γονείς και μεγαλύτερη στη διασπορά της πληροφορίας. Από αυτήν την άποψη υπάρχει μεγάλη διαφορά στις μεθόδους που χρησιμοποιεί η κάθε χώρα και ο κάθε δήμος, ακόμα και το κάθε σχολείο μέσα στην ίδια χώρα, σχετικά με το πόσο δραστηριοποιεί τους γονείς.

Οι διάφοροι τύποι παροχών περιλαμβάνουν:

- Εκτυπωμένο υλικό ή πολυμέσα (π.χ. DVD) σε διαφορετικές γλώσσες (συνήθως στις πιο κοινές ξένες γλώσσες) για το γενικό και ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα, τις παρεχόμενες υπηρεσίες, το πρόγραμμα κ.λπ.·
- Οργάνωση ημερών πληροφόρησης σε δημοτικό ή σχολικό επίπεδο, με τη συνδρομή διερμηνέων για την παροχή πληροφοριών σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα, τις υπηρεσίες που παρέχονται στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, το πρόγραμμα κ.λπ.·



- Συμμετοχή διερμηνέων στην επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας και, σε ορισμένες περιπτώσεις, στις συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Η διερμηνεία παρέχεται, αν αυτό είναι αναγκαίο, και σε ειδικές εισαγωγικές συναντήσεις που πραγματοποιούνται με τις νεοφερμένες οικογένειες, ώστε να πληροφορηθούν για τα δικαιώματά τους σε σχέση με τη νηπιακή και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τις βασικές αξίες που διέπουν το εθνικό πρόγραμμα.
- Εκπαιδευτικοί ή βοηθοί, που μιλούν τη μητρική γλώσσα των οικογενειών, για να συνεργαστούν μαζί τους.
- Συναντήσεις με οργανώσεις που δραστηριοποιούνται για τις οικογένειες μεταναστών, όπου οι γονείς μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες και να κάνουν ερωτήσεις στην αρχή και κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής του παιδιού τους.
- Μαθήματα γλώσσας στη γλώσσα της χώρας υποδοχής.
- Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι σύλλογοι γονέων επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Στις περισσότερες εκθέσεις των χωρών, δόθηκε έμφαση στη σημασία της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας για τη βέλτιστη και ισορροπημένη ανάπτυξη και ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην εκπαιδευτική κοινότητα. Υπογραμμίζουν, επίσης, το γεγονός ότι αυτό απαιτεί πολύ χρόνο και χρειάζεται περισσότερη δουλειά για την πραγματική εμπλοκή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες.

2.3.6 Χρηματοδότηση των υπηρεσιών

Είναι δύσκολο να περιγραφούν λεπτομερώς οι οικονομικές επιπτώσεις σχετικά με τις παροχές που διατίθενται στους μαθητές με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Αυτό οφείλεται, κυρίως, στο γεγονός ότι στις περισσότερες χώρες, οι παροχές για όλους τους μαθητές με ε.ε.α. δεν εξαρτώνται από την προέλευσή τους ή την κοινωνική τους θέση. Το Υπουργείο Παιδείας και άλλα υπουργεία που φέρουν την ευθύνη των πολιτικών ένταξης και συνεκπαίδευσης των μαθητών με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο, παρέχουν πόρους για τη στήριξη επιπλέον σχετικών δράσεων και προγραμμάτων. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι τοπικές αρχές και τα σχολεία είναι πιο αρμόδια να ορίσουν προτεραιότητες και να λάβουν χρηματοδότηση από την κεντρική ή



ομοσπονδιακή κυβέρνηση για όλες τις απαιτούμενες υπηρεσίες – με συγκεκριμένους περιορισμούς για το ποσό χρημάτων που μπορεί να διατεθεί.

Ένας επιπλέον προϋπολογισμός διατίθεται για ενταξιακές δράσεις και προγράμματα, με στόχο την εξάλειψη των εκπαιδευτικών μειονεκτημάτων και των γλωσσικών δυσκολιών. Μεταξύ άλλων, αυτή η επένδυση καλύπτει τα έξοδα των προπαρασκευαστικών τάξεων/τάξεων υποδοχής, της νηπιακής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των παροχών για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, της στήριξης των μαθημάτων εκμάθησης της γλώσσας και της στήριξης της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Καλύπτει, επίσης, προγράμματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την εξάλειψη των γλωσσικών δυσκολιών των νεοφερμένων μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, προγράμματα για την εμπλοκή των γονέων, μέτρα στήριξης της μετάβασης στις διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, τα προσόντα όσων διδάσκουν γλώσσα, τις πρωτοβουλίες για τον έλεγχο και τη μείωση του μεγάλου αριθμού όσων εγκαταλείπουν νωρίς το σχολείο, κ.λπ.

Μια νέα οικονομική πρωτοβουλία, που εφαρμόζεται σε έναν αριθμό δήμων (π.χ. Ολλανδία), όπου ο «προϋπολογισμός δεσμεύεται για το μαθητή», φαίνεται ότι είναι αποτελεσματική στις περιπτώσεις μαθητών με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Η ιδέα πίσω από αυτήν την πρωτοβουλία αφορά τη μετάβαση από την προσανατολισμένη στις παροχές χρηματοδότηση σε ένα σύστημα στο οποίο τα μέσα διοχετεύονται στο άτομο που χρειάζεται τις υπηρεσίες· με άλλα λόγια χρηματοδότηση προσανατολισμένη στο ίδιο το άτομο. Οι μαθητές μπορούν να μεταφέρουν τη χρηματοδότηση στο σχολείο της επιλογής τους, ή σε αυτό στο οποίο θα ενταχθούν.

Παρόλα αυτά, σε εκθέσεις άλλων χωρών, αυτός ο προσανατολισμός της χρηματοδότησης ανάλογα με τις ανάγκες αντιμετωπίζεται κριτικά. Κάποιοι συγγραφείς (π.χ. Bleidick, Rath and Schuck, 1995) αναφέρονται στο προβληματικό «δίλημμα της πηγής-ετικέτας», τα σχολεία δέχονται πόρους για να αντιμετωπίσουν καταστάσεις – προκλήσεις (όπως η αυξανόμενη μετανάστευση) μόνο αν οι μαθητές παρουσιάζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά, ανεπάρκεια ή κάποια ειδική ανάγκη.



Ένα εναλλακτικό σύστημα χρηματοδότησης έχει εισαχθεί σε κάποια από τα ελβετικά καντόνια: αντί να χαρακτηρίζονται οι μεμονωμένοι μαθητές με ανέπαρκειες ή ε.ε.α., τα σχολεία λαμβάνουν χρηματοδότηση ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του σχολικού πληθυσμού. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται προτεραιότητα στα σχολεία που βρίσκονται σε γειτονίες με υψηλά ποσοστά ανεργίας και λιγότερες μονογονεϊκές οικογένειες, κάνοντας ευπρόσδεκτους περισσότερους μαθητές από οικογένειες μεταναστών. Οι κοινωνικοί δείκτες που αποτελούν τη βάση για τη διανομή των πόρων αναπτύσσονται εμπειρικά (Milic, 1997, 1998). Κατόπιν, τα σχολεία αποφασίζουν μόνα τους πώς θα αξιοποιήσουν τα επιπλέον χρήματα π.χ. για τη μείωση του μεγέθους των γενικών τάξεων, την απασχόληση ειδικών εκπαιδευτικών ή την ένταξη κάποιων μαθητών σε ειδικά προγράμματα.

Η διδασκαλία μαθημάτων στη μητρική γλώσσα αποτελεί επίκεντρο αντιγνωμίας σε κάποιες χώρες. Ορισμένοι επαγγελματίες καθώς και ερευνητές επισημαίνουν το υψηλό κόστος της δίγλωσσης εκπαίδευσης και αμφισβητούν τη νομική υποχρέωση του κράτους για την οργάνωσή της. Επιπλέον, είναι δύσκολο να υπάρξουν εγγυήσεις για το δικαίωμα στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αν σε μια χώρα ομιλούνται πάνω από 100 γλώσσες. Άλλοι επαγγελματίες δίνουν έμφαση στην έλλειψη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε αυτό το πεδίο, ενώ κάποιοι ισχυρίζονται ότι είναι αναγκαία η αναζήτηση ατομικών δρόμων, με σταδιακή μετάβαση από την εκπαίδευση της μητρικής γλώσσας στην παρακολούθηση του σχολείου στη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Είναι σημαντική η διάκριση μεταξύ:

- Των παροχών για τη μητρική γλώσσα που διαχωρίζονται από τις παροχές για τη γενική εκπαίδευση·
- Της παροχής επεξηγήσεων στη μητρική γλώσσα του μαθητή (π.χ. μέσω της χρήσης διερμηνέα) κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της γλώσσας·
- Της παροχής διγλωσσίας σε όλα τα μαθήματα.

Σε κάποιες χώρες, το προαναφερθέν ζήτημα της διγλωσσίας εξετάζεται όχι μόνο με οικονομικούς όρους αλλά εξαρτάται και από την εκπαιδευτική πολιτική αλλά και από τις ιδεολογίες που αφορούν την εθνική ταυτότητα της χώρας.



Πολλά είδη και διαφορετικές ποιότητες παροχών προσφέρονται στις διάφορες χώρες αλλά και μεταξύ των περιφερειών και των δήμων στην ίδια χώρα. Σύμφωνα με τις εκθέσεις των χωρών, αυτή η ποικιλία οφείλεται σε λόγους όπως: η εθνική ή ομοσπονδιακή εκπαιδευτική πολιτική· η συγκεντρωτική ή αποκεντρωμένη ευθύνη για τις εκπαιδευτικές παροχές· η επάρκεια των ανθρώπινων και οικονομικών πόρων· η συνεργασία μεταξύ των υπηρεσιών και όσων παρέχουν υπηρεσίες· η επάρκεια και η συνοχή των στρατηγικών· η ικανότητα και δέσμευση της εκπαιδευτικής κοινότητας κ.λπ.


2.4 Μέτρα Στήριξης

Στη βάση των διαφορετικών μέτρων στήριξης, τα οποία παρέχουν οι χώρες στους μαθητές με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, οι εκθέσεις των χωρών επισημαίνουν τις κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι οικογένειές τους, καθώς και τα θετικά αποτελέσματα των υποστηρικτικών μέτρων.

2.4.1 Οι κύριες προκλήσεις για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς

Μια ποικιλία παραγόντων, οι οποίοι αναφέρθηκαν από τις χώρες, αλληλεπιδρούν ώστε να δημιουργηθούν οι κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς τους. Όλες οι εκθέσεις των χωρών δηλώνουν με σαφήνεια ότι η αρχική αξιολόγηση των αναγκών των δίγλωσσων μαθητών είναι η αφορμή μεγάλων προκλήσεων για τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της σταθμισμένης αξιολόγησης και/ή των ψυχολογικών τεστ δε φαίνεται να είναι πολύ αξιόπιστα και δεν προσφέρουν συγκεκριμένα μέτρα των δυνατοτήτων του μαθητή και του δυναμικού του. Η κύρια αιτία είναι ότι έχουν αναπτυχθεί και σταθμισθεί, βασισμένα σε μονόγλωσσα παιδιά με την κουλτούρα της χώρας υποδοχής, ή ακόμα και σε διαφορετικές χώρες π.χ. στις ΗΠΑ.

Τα ευρήματα διάφορων ερευνών αντανakλώνται σε πολλές από τις εκθέσεις των χωρών, για παράδειγμα η ασυμφωνία στα ποσοστά αντιπροσώπευσης των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών στην ειδική εκπαίδευση. Η δυσαναλογία οδηγεί στην υπερεκπροσώπηση ή στην υποεκπροσώπηση σε όλα τα είδη ειδικής αγωγής. Η υπερεκπροσώπηση συχνά εμφανίζεται ανάλογη με τις δυσκολίες στη γλώσσα, την επικοινωνία και την ανάγνωση. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών ίσως δεν αναγνωριστούν επειδή το σχολείο ερμηνεύει



τις δυσκολίες στη γλώσσα, την ανάγνωση και την ορθογραφία ως έλλειψη επάρκειας της γλώσσας που ομιλείται στη χώρα υποδοχής. Η κύρια πρόκληση για τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς προκύπτει όταν πρέπει να γίνει διάκριση μεταξύ των μαθητών που χρειάζονται γλωσσική στήριξη και αυτών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σε πολλούς δήμους αλλά και σε εθνικό επίπεδο, οι εκθέσεις των χωρών αναφέρουν ότι δεν υπάρχει ικανοποιητική διαθέσιμη στήριξη στα σχολεία ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο να επιτύχουν τους στόχους του προγράμματος. Αυτό είναι ιδιαίτερα δύσκολο όταν οι μαθητές ακόμα μαθαίνουν τα βασικά στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Οι εκθέσεις των χωρών τονίζουν ότι υπάρχει ελάχιστο υλικό για τη διδασκαλία των διαφορετικών μαθημάτων στις μητρικές γλώσσες των μαθητών αλλά και υλικό για τους μαθητές με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Οι μαθητές, που φθάνουν στη χώρα υποδοχής στην ηλικία των 13–16 ετών και οι οποίοι έχουν λάβει περιορισμένη εκπαίδευση και ίσως έχουν προβλήματα αλφαριθμητισμού, βιώνουν σημαντικές δυσκολίες μπροστά στην πρόκληση του σχολείου. Η ανακολουθία της εκπαίδευσης μεταξύ της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής αποτελεί πρόκληση και τα σχολεία συναντούν τεράστιες δυσκολίες στη στήριξη των μαθητών σε αυτές τις καταστάσεις.

Ένα ακόμη θέμα σχετίζεται με την ανεπάρκεια των σχολείων και των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο γενικά. Φαίνεται ότι ακόμα λιγότερα σχολεία έχουν εμπειρία από μαθητές που έχουν ταυτόχρονα και ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Ορισμένες χώρες αναφέρουν εμπόδια που εδράζονται στις στάσεις κάποιων εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούν την ύπαρξη μαθητών με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο στην τάξη τους επιπλέον βάρος. Οι εκπαιδευτικοί συχνά προσαρμόζονται σε ένα από τα δύο χαρακτηριστικά του μαθητή, είτε στις ε.ε.α. είτε στο μεταναστευτικό υπόβαθρο. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τις δύο αυτές πλευρές ως χωριστές ή αντίθετες· για παράδειγμα σε περιπτώσεις μαθητών με αυτισμό δεν έχει επιτραπεί η πρόσβαση σε διδασκαλία στη μητρική τους γλώσσα, όπως αναφέρουν κάποιες εκθέσεις. Σε αυτές τις περιπτώσεις, έχει δοθεί προτεραιότητα στις ειδικές ανάγκες του μαθητή, οι οποίες αποτελούν εμπόδιο στην



πρόσβασή του σε παροχές που προορίζονται για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να επανεξετάσουν και να προσαρμόσουν την προσέγγιση της διδασκαλίας στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες. Αυτό περιλαμβάνει την αναθεώρηση του περιεχομένου, των μεθόδων και των διαδικασιών που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία, του εκπαιδευτικού υλικού και εξοπλισμού, της εμπλοκής των γονέων κ.λπ. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν με μαθητές με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο, συχνά ξεχνούν το υπόβαθρο του μαθητή καθώς έχουν πολλά θέματα να διαχειριστούν κατά τη διάρκεια της ημέρας. Γι' αυτό το λόγο επικεντρώνονται στη διαχείριση του τρόπου με τον οποίο θα διδάξουν το μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη την αναπηρία του.

Σε κάποιες εκθέσεις χωρών, υπάρχουν ενδείξεις ότι οι μαθητές με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο, και πιο συγκεκριμένα στη δευτεροβάθμια ειδική εκπαίδευση, αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο να επηρεασθούν από άλλους μαθητές. Γι' αυτό το λόγο τα σχολεία χρειάζεται να αντιμετωπίσουν την πρόκληση αποφυγής της πιθανότητας οι μαθητές να εμπλακούν σε εγκληματικές πράξεις. Μια θετική προσέγγιση σε αυτό είναι η δραστήρια προετοιμασία τους για την αγορά εργασίας. Επιπλέον, σύμφωνα με την έκθεση της Ελβετίας, μια περαιτέρω πρόκληση μπορεί να είναι η κοινωνική απομόνωση στο πλαίσιο του σχολείου, κυρίως εάν τα σχολεία ιδρύουν ειδικές τάξεις για τους μαθητές με ε.ε.α. ή για τους μαθητές από τους οποίους αναμένεται μικρότερο ποσοστό σχολικής επιτυχίας. Οι μαθητές σε αυτές τις ομάδες κινδυνεύουν να μάθουν πράγματα από άλλους μαθητές, τα οποία δεν είναι πάντα κοινωνικώς αποδεκτά, και με αυτόν τον τρόπο να αναπτύξουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Για την αποφυγή αυτού του αποτελέσματος, η κοινωνική ενσωμάτωση όλων των μαθητών θα μπορούσε να αποτελέσει λύση.

Τελος, η ανεπαρκής συνεργασία μεταξύ των υπηρεσιών που εμπλέκονται στην αναγνώριση και η εφαρμογή στρατηγικών παρέμβασης, που αφορούν τους μαθητές με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο, αποτελεί ακόμα ένα θέμα το οποίο υπογραμμίζεται στις εκθέσεις πολλών χωρών. Επιπλέον, σε πολλούς δήμους φαίνεται ότι υπάρχει συστηματικός έλεγχος και αξιολόγηση της εφαρμογής διαπολιτισμικών παιδαγωγικών μεθόδων.



Κάποια είδη εκπαιδευτικής ομοιογένειας – όπως συμβαίνει στην περίπτωση των χωριστών τάξεων – θεωρείται ότι οδηγούν σε ακόμα περισσότερες κοινωνικές δυσκολίες, ενώ μια προσέγγιση συνεκπαίδευσης που προάγει την εκπαιδευτική διαφορετικότητα ίσως αποτελεί μια ευκαρία για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών.

2.4.2 Η αντίληψη των «μετόχων»

Σε κάποια σχολεία φαίνεται να υπάρχει ρατσισμός και αρνητικές στάσεις απέναντι στους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Από την ανασκόπηση των εκθέσεων των χωρών, γίνεται κατανοητό ότι δεν έχει γίνει αρκετό έργο προς την αμοιβαία προσαρμογή των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και αυτών που έχουν μεγαλώσει στη χώρα υποδοχής, και η διαπολιτισμική προσέγγιση σε σχολικό επίπεδο παρουσιάζεται ανεπαρκής. Αναφέρεται ότι σε κάποιες περιπτώσεις, οι μαθητές με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο νιώθουν απομονωμένοι και, συχνά, είναι δύσκολο να ενταχθεί ένα μαθητής με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη γενική τάξη, αφού έχει παρακολουθήσει μια προπαρασκευαστική τάξη.

Η ενταξιακή διαδικασία απαιτεί μεγάλη ευελιξία από την πλευρά των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης. Οι εκθέσεις των χωρών αναφέρουν ότι οι μαθητές με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών συχνά βιώνουν επιθετικές συμπεριφορές στο χώρο του σχολείου.

Οι εκθέσεις των χωρών υπογραμμίζουν ότι οι γονείς ορισμένες φορές συναντούν δυσκολίες στη βοήθεια του παιδιού στα σχολικά του καθήκοντα, καθώς δεν έχουν επαρκή γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, έχουν λάβει περιορισμένη εκπαίδευση ή είναι αναλφάβητοι. Οι γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο δε συνεργάζονται πάντοτε δραστικά με το σχολείο. Ίσως, επίσης, έχουν απόψεις για την ειδική αγωγή και την αγωγή παρέμβασης διαφορετικές από αυτές που έχουν διαμορφώσει οι άνθρωποι στη χώρα υποδοχής. Θεωρούν, ενδεχομένως, την ειδική εκπαίδευση ένα είδος αρνητικής ετικέτας. Παράλληλα, οι γονείς μπορεί να έχουν διαφορετικές προσδοκίες για τα αγόρια και τα κορίτσια· κάποιοι, ίσως, θεωρούν ότι η εκπαίδευση των κοριτσιών δεν έχει την ίδια αξία με αυτή των αγοριών και κατά συνέπεια εγείρονται δυσκολίες μεταξύ των αξιών της οικογένειας και των αξιών του σχολείου. Γι' αυτό το




λόγο είναι αναγκαίο να επιτευχθεί μια κοινή συναίνεση, αν και είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι αποτελεί ευθύνη και του σχολείου ή του συστήματος η διευκόλυνση της συνεργασίας με την οικογένεια, ώστε να εξομαλυνθούν οι κοινωνικές διαφορές.

Σύμφωνα με τις εκθέσεις των χωρών, θέματα κουλτούρας και θρησκείας μπορεί να προκαλέσουν προβλήματα στους μαθητές με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο και στις οικογένειές τους. Για παράδειγμα, το ύφος της διδασκαλίας στη χώρα υποδοχής ίσως διαφέρει από τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί στη χώρα προέλευσης του μαθητή. Σε κάποιες κουλτούρες, τα παιδιά με ε.ε.α. δεν ενθαρρύνονται στην ανάπτυξή τους – ή οι γονείς αισθάνονται ντροπή όταν έχουν ένα παιδί με αναπηρίες. Οι έφηβοι, και κυρίως τα κορίτσια, παραμένουν στο σπίτι ώστε να βοηθούν στις δουλειές του νοικοκυριού. Επιπλέον, η διαδικασία προσαρμογής των γονέων συχνά είναι πολύπλοκη και οι γονείς συχνά αντιμετωπίζουν κοινωνικές δυσκολίες. Τα προβλήματα των παιδιών ίσως αντανakλούν αυτές τις δύσκολες οικογενειακές καταστάσεις.

Εκθέσεις άλλων χωρών τονίζουν ότι οι κύριες προκλήσεις αφορούν τα σχολεία, τα οποία δεν προσαρμόζονται στο περιβάλλον το οποίο μεταβάλλεται και στον συγκεκριμένο μαθητικό τους πληθυσμό. Αυτό, για παράδειγμα, καταλήγει σε καταστάσεις στις οποίες η γειτονιά στην οποία βρίσκεται το σχολείο είναι πολυπολιτισμική, αλλά το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να απευθύνουν τη διδασκαλία τους σε μονόγλωσσο ακροατήριο και να προετοιμάζουν τους μαθητές για ένα στατικό, μονοπολιτισμικό μέλλον.

Οι πολιτικές στέγασης που αφορούν τους κατοίκους με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε πολλούς δήμους, έχουν ως αποτέλεσμα, πολλές οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο να ζουν στην ίδια περιοχή. Ο αυξανόμενος πληθυσμός μεταναστών σε μια περιοχή ίσως έχει αρνητικές επιδράσεις στην ένταξη των μαθητών στην τοπική κοινωνία. Από την άλλη πλευρά, άλλοι δήμοι υποδέχονται μόνο λίγους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και κατά συνέπεια τα σχολεία λαμβάνουν περιορισμένη στήριξη για αυτούς τους μαθητές. Σε πολλές περιπτώσεις, καταγράφεται έλλειψη κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών αλλά και πόρων για τη στήριξη των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών.

Τέλος, οι περισσότερες εκθέσεις δηλώνουν ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές δυσκολίες του ενός ή και των δύο γονέων – και συχνά και



του παιδιού – είναι δυνατόν να δημιουργήσουν προκλήσεις κατά την επικοινωνία τους με το σχολείο.

2.4.3 Επιτεύγματα/Θετικά αποτελέσματα σχετικά με τα μέτρα στήριξης

Εκτός από τις παραπάνω προκλήσεις, καταγράφεται ένας αριθμός θετικών αποτελεσμάτων σε σχέση με τα μέτρα στήριξης που παρέχονται στο σχολείο και από το σχολείο, στους εκπαιδευτικούς και από αυτούς και στους μαθητές με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών στις διαφορετικές χώρες. Μερικά παραδείγματα παρουσιάζονται παρακάτω.

Σε πολλές χώρες, σε επίπεδο δήμων, υπάρχουν συντονιστές στις διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την ανάπτυξη της εκπαίδευσης των μαθητών με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Μπορεί επίσης να υπάρχουν ειδικοί στη μετανάστευση: ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.λπ. Πολλοί δήμοι έχουν συμβουλευτικό και συντονιστικό προσωπικό, το οποίο συνεργάζεται με τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Στο επίπεδο του σχολείου θεωρείται βασική η ύπαρξη ειδικού προσωπικού, όπως εκπαιδευτικών της μητρικής γλώσσας και βοηθών εκπαιδευτικών της γλώσσας της χώρας υποδοχής ως δεύτερης γλώσσας, εκπαιδευτικών των προπαρασκευαστικών τάξεων, συνεργαζόμενων ειδικών παιδαγωγών οι οποίοι δρουν ως διερμηνείς της κουλτούρας, και ειδικών εκπαιδευτικών για τους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών.

Το Ατομικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, που αναπτύσσεται και εφαρμόζεται για όλους τους μαθητές με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο, θεωρείται πολύ σημαντικό υποστηρικτικό μέτρο. Η δίγλωσση διδασκαλία, επίσης χρησιμοποιείται σε κάποιους δήμους και θεωρείται αποτελεσματικό μέτρο στήριξης. Ένας μαθητής που προέρχεται από οικογένεια μεταναστών μπορεί να προοδεύσει σύμφωνα με το ατομικό του εκπαιδευτικό πρόγραμμα αντί ενός προγράμματος σπουδών που οργανώνεται για την ετήσια πρόοδο της ομάδας – αυτό είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό στις περιπτώσεις νεοφερμένων μαθητών. Περιλαμβάνει ευελιξία στο χρόνο και το περιεχόμενο της μελέτης, και ο μαθητής δεν υποχρεώνεται να επαναλάβει μια σχολική χρονιά εάν δεν έχει επιτύχει όλους τους ετήσιους ομαδικούς στόχους. Σε πολλά σχολεία, στους μαθητές με




μεταναστευτικό υπόβαθρο διατίθεται πρόσθετη στήριξη και στήριξη για τα σχολικά καθήκοντα στο σπίτι.

Η στήριξη του διευθυντή του σχολείου θεωρείται εξαιρετικά σημαντική για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθητές με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ουσιαστική για την επιτυχία του έργου τους με τους μαθητές με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο, την ομαδική δουλειά και την υποστήριξη συνολικά της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι ικανότητες του εκπαιδευτικού διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στην επιτυχία της παρεχόμενης στήριξης. Κάποιοι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει μαθήματα στο σχολείο, έχουν καταρτισθεί και προετοιμασθεί για να υποστηρίξουν τους μαθητές με ε.ε.α. ή μεταναστευτικό υπόβαθρο (ή και τα δύο).

Έρευνες σε κάποιες χώρες (π.χ. Ουγγαρία) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι συγκυριακοί και ατομικοί παράγοντες – κυρίως οι στάσεις των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική τους ευελιξία και καταλληλότητα – είναι πολύ σημαντικοί και καθορίζουν την επιτυχημένη προσαρμογή των μαθητών με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Η επιτυχία της σχολικής ένταξης των μαθητών εξαρτάται πρωταρχικά από την προσωπικότητα, την επαγγελματική δέσμευση και την παιδαγωγική εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Η πρώιμη γλωσσική παρακίνηση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (π.χ. των παιδιών ηλικίας 3–5 ετών) επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών αργότερα. Επιπλέον, οι ερευνητές αναγνωρίζουν το γεγονός ότι η γλωσσική παρακίνηση οδηγεί σε γρηγορότερη ανίχνευση των δίγλωσσων μαθητών με ε.ε.α. Σε ορισμένες περιπτώσεις (π.χ. Σουηδία) οι ομάδες που διαχειρίζονται τους πόρους, έχουν αναπτύξει ένα πρόγραμμα για τη στήριξη των μικρών παιδιών στην κατάκτηση της γλώσσας τους. Αυτό το πρόγραμμα βασίζεται σε πρόσφατες μελέτες και έρευνες.

Κάποιες από τις αρχές του προγράμματος είναι: η ενθάρρυνση των παιδιών για να μιλούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής καθώς και τη μητρική τους γλώσσα· η προσφορά βοήθειας ώστε τα παιδιά να κατακτήσουν ένα ικανοποιητικό γλωσσικό επίπεδο· η συζήτηση μαζί τους ώστε να μιλήσουν και τα ίδια· η ενεργητική ακρόαση και η ανοιχτή στάση απέναντί τους· η στήριξη της αλληλεπίδρασης με τους



ενήλικες και τους συνομηλίκους· ο διάλογος· η δημιουργία ενός περιβάλλοντος πλούσιου και γεμάτου ερεθίσματα· η δουλειά σε μικρές ομάδες· η αναγνώριση των πόρων που φέρουν τα παιδιά και οι οικογένειές τους.

Σε άλλες περιπτώσεις (π.χ. στη Ζυρίχη της Ελβετίας) τα αποτελέσματα εξωτερικών εκτιμήσεων κατέδειξαν ότι η εικόνα των πολυπολιτισμικών σχολείων βελτιώνεται εάν τα σχολεία συνολικά λάβουν στήριξη στη διαχείριση του αυξανόμενου πληθυσμού μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι γονείς και το ευρύτερο κοινό έχουν καλύτερη άποψη για αυτά τα σχολεία· η μάθηση όλων των παιδιών – και όχι μόνο αυτών με μεταναστευτικό υπόβαθρο – βελτιώνεται· οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις ικανότητές τους σημαντικά· οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν την ομαδική δουλειά και αναπτύσσουν κοινές εκπαιδευτικές στρατηγικές.

Σε ορισμένες χώρες τα σχολεία υιοθετούν μια διαπολιτισμική προσέγγιση με σκοπό να ενδυναμώσουν την κοινωνικότητα όλων των παιδιών, και εφαρμόζουν πολύγλωσσα προγράμματα για την ενδυνάμωση των γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών τους ικανοτήτων. Σε άλλες περιπτώσεις (π.χ. Πορτογαλία) όλες οι παροχές, η στήριξη και η αξιολόγηση αποτελούν αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού της τάξης του μαθητή, έτσι ώστε όλα τα είδη παροχών που καλύπτουν τις ανάγκες του μαθητή να συντονίζονται σε επίπεδο γενικού σχολείου. Η στήριξη των γλωσσικών ικανοτήτων συντονίζεται με τη στήριξη των ε.ε.α. μέσω του ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Αυτή η πολιτική θεωρείται συνεκπαιδευτική και προάγει την καλή πρακτική στο πλαίσιο μιας προσέγγισης εστιασμένης στο παιδί.

2.4.4 Παράγοντες επιτυχίας για ένα περιβάλλον συνεκπαίδευσης στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής τάξης

Σε σχέση με τις αναφορές στην προγραμματισμένη αποτίμηση ή την αποτίμηση που ήδη έχει διεξαχθεί για τα μέτρα στήριξης, τα οποία αναφέρονται στη διπλή πρόκληση των ε.ε.α. και του μεταναστευτικού υποβάθρου, οι περισσότερες χώρες αναφέρουν ότι αν και δεν έχουν διενεργηθεί πολλές έρευνες σε αυτό το διπλό θέμα, υπάρχουν μικρής κλίμακας μελέτες και αξιολογικές εκθέσεις σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο. Οι βασικοί παράγοντες επιτυχίας αλλά και τα εμπόδια που σχετίζονται με το συνεκπαιδευτικό ή το διαχωρισμένο περιβάλλον μάθησης στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής τάξης, οι οποίοι



αναφέρονται από τις χώρες, πηγάζουν από αυτές τις μικρής κλίμακας μελέτες και αξιολογικές εκθέσεις, οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω.

Αρχικά, η αρχή της συνεκπαιδευτικής μάθησης, έχει επιτευχθεί σε πολλά σχολεία, όπου οι μαθητές με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο παρακολουθούν το τοπικό σχολείο μαζί με τους συνομηλίκους τους. Είναι αναγκαίο να υπογραμμισθεί ότι αυτό το είδος επιτυχίας απαιτεί την παροχή ικανοποιητικών επιπλέον πόρων και στήριξης για τους μαθητές με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Η διαφοροποίηση του προγράμματος, η ενσωμάτωση περιεχομένου και εκπαιδευτικού υλικού που λαμβάνει υπόψη της εμπειρίες των μαθητών με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο, θεωρούνται, επίσης, πολύ σημαντικά. Επωφελείς παρουσιάζονται και οι μικρότερες ομάδες διδασκαλίας ορισμένων μαθημάτων.

Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών της μητρικής γλώσσας και των βοηθών, των δίγλωσσων εκπαιδευτικών ή των ειδικών εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, στο πλευρό του εκπαιδευτικού της τάξης, έχει αποδειχθεί παράδειγμα καλής πρακτικής.

Η στήριξη του διευθυντή και η θετική στάση του προσωπικού του σχολείου αποτελούν, επίσης, θετικούς παράγοντες για ένα περιβάλλον συνεκπαιδευτικής μάθησης. Η αρχική εκπαίδευση αλλά και η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της καριέρας τους θεωρείται σημαντική για τους εκπαιδευτικούς. Οι επαγγελματίες του σχολείου επαινούν το ανοιχτό σχολείο, όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους και με οργανισμούς και επαγγελματίες εκτός εκπαίδευσης. Κάποιοι δήμοι θεωρούν ότι οι προπαρασκευαστικές τάξεις πρέπει να υποδέχονται πολυπολιτισμικές ομάδες και όχι ομάδες μαθητών μόνο μιας ή δύο διαφορετικών εθνικοτήτων. Σημαντικό πλεονέκτημα θεωρείται και η ύπαρξη στο σχολείο προσωπικού με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Τέλος, η χρήση της συνεχιζόμενης, εποικοδομητικής, βασισμένης στην τάξη αξιολόγησης, -για παράδειγμα παρατηρήσεις και αξιολόγηση του υλικού που συλλέγει κάθε μαθητής- αποτελεί εναλλακτική για τα σταθμισμένα τεστ και αναδύεται ως εξαιρετικά σημαντική στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης.

2.5 Αξιολόγηση²

Μεγάλη προσοχή δίνεται στις περισσότερες χώρες στην αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων των δίγλωσσων μαθητών, σε ό,τι αφορά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Αυτό αφορά, επίσης, και τις ανάγκες των μαθητών για στήριξη της γλωσσικής ανάπτυξης σε προσχολικό επίπεδο ή όταν εγγράφονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι γλωσσικές ικανότητες θεωρούνται κρίσιμες για τη σχολική επιτυχία και πολλές χώρες χρησιμοποιούν υλικό γλωσσικής αξιολόγησης γι' αυτόν το σκοπό.

Σε όλες τις χώρες έχει αναπτυχθεί ένας αριθμός εργαλείων και τεστ, προσαρμοσμένων στο εθνικό πλαίσιο, που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της ανάπτυξης του μαθητή, των βασικών ακαδημαϊκών του δεξιοτήτων και την αναγνώριση των ειδικών εκπαιδευτικών του αναγκών. Τα περισσότερα από αυτά αποτελούν σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης και τεστ, διαμορφωμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να χρησιμοποιούνται, κυρίως, από μαθητές που μιλούν μία γλώσσα. Κάποια από αυτά τα τεστ έχουν μεταφραστεί σε διαφορετικές γλώσσες, αλλά όταν μεταφράζονται τα γλωσσικά τεστ, τροποποιούνται – ίσως γίνουν πιο πολύπλοκα (ή ευκολότερα), η δομή των προτάσεων και οι κλίσεις διαφέρουν από γλώσσα σε γλώσσα. Επίσης, ο βαθμός δυσκολίας μιας λέξης ή έκφρασης δεν είναι ο ίδιος σε όλες τις γλώσσες, ακόμα και όταν η λέξη έχει, φαινομενικά, την ίδια σημασία. Επιπλέον, ακόμα κι αν το υλικό μεταφραστεί στη μητρική γλώσσα του μαθητή, η πολιτισμικές διαφορές με την κουλτούρα της χώρας υποδοχής ίσως δημιουργήσουν εμπόδια και επηρεάσουν τα αποτελέσματα του τεστ.

Σε άλλες περιπτώσεις, οι διαδικασίες της αξιολόγησης πραγματοποιούνται με την υποστήριξη ενός διερμηνέα, ο οποίος είτε μεταφράζει μόνο ό,τι περιλαμβάνεται στο τεστ καθώς και τις οδηγίες, είτε ταυτόχρονα επεξηγεί το τεστ, ώστε να περιορισθούν οι συνέπειες

² Ο όρος «αξιολόγηση» αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί και οι άλλοι επαγγελματίες συλλέγουν συστηματικά και χρησιμοποιούν πληροφορίες για το επίπεδο επιτυχίας του μαθητή και/ή την ανάπτυξή του σε διαφορετικές περιοχές της εκπαιδευτικής εμπειρίας (ακαδημαϊκή, συμπεριφορική, κοινωνική). Αυτό το υποκεφάλαιο αναφέρεται τόσο στην *αρχική αξιολόγηση*, η οποία στοχεύει στον προσδιορισμό των δυνατοτήτων του μαθητή και των πιθανών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όσο και στη *συνεχιζόμενη αξιολόγηση*, που έχει ως στόχο την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη μάθηση του παιδιού και την καθοδήγησή τους στο σχεδιασμό των επόμενων διδακτικών βημάτων.




των διαφορών που σχετίζονται με πολιτισμικούς και κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες. Μερικές φορές μπορεί να ζητηθεί και από τους γονείς να εκτελέσουν αυτή την αποστολή, αν και η παρέμβαση κάποιου που βρίσκεται συναισθηματικά πολύ κοντά στο παιδί έχει σε μεγάλο βαθμό επικριθεί.

Με σκοπό να μειωθεί η πολιτισμική επιρροή και οι επιπλοκές που οφείλονται στις γλωσσικές ικανότητες στη διαδικασία της αξιολόγησης, κάποιες χώρες χρησιμοποιούν, επίσης, μη λεκτικά εργαλεία για να αξιολογήσουν τις γνωστικές ικανότητες του μαθητή.

Η κύρια πρόκληση, η οποία αναφέρεται στις εκθέσεις πολλών χωρών (π.χ. Γερμανία, Δανία, Ελλάδα, Κύπρος, Σουηδία, Φιλανδία), είναι ότι τα εργαλεία αξιολόγησης δεν αναπτύσσονται ή δεν προσαρμόζονται στους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και προκαλούν πολλά προβλήματα. Οι επαγγελματίες οφείλουν να είναι ιδιαίτερος προσεκτικοί όταν ερμηνεύουν τα αποτελέσματα αυτών των τεστ. Οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να επιτύχουν ικανοποιητικά αποτελέσματα σε σχέση με τους μαθητές της χώρας υποδοχής, λόγω των μειωμένων γλωσσικών τους ικανοτήτων και/ή άλλων ικανοτήτων που απαιτούνται από το εργαλείο αξιολόγησης. Τα ψυχολογικά εργαλεία και τεστ σπανίως προσαρμόζονται ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών στην Ευρώπη.

Γι' αυτό το λόγο, η αποτελεσματική αξιολόγηση των ατομικών αναγκών του μαθητή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον επαγγελματία που είναι επιφορτισμένος με την ευθύνη της διαδικασίας αξιολόγησης, τις γνώσεις του και την ικανότητά του να λαμβάνει υπόψη τη διγλωσσία καθώς και άλλες πολυπολιτισμικές πλευρές, όταν χρησιμοποιεί τα εργαλεία αξιολόγησης και ερμηνεύει τα αποτελέσματα. Αν και σε πολλές χώρες, σε εθνικό επίπεδο, οι διγλωσσοί μαθητές αντιπροσωπεύουν περισσότερο από 10% του μαθητικού πληθυσμού, δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες ή απαιτήσεις σε σχέση με την εκπαίδευση και τη γνώση των επαγγελματιών σε αυτό το πεδίο.

Για να αντιμετωπισθεί αυτή η πρόκληση, θεωρείται εξαιρετικά σημαντική μια ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης, με επικέντρωση στη διαδικασία της μάθησης και στην ανάπτυξη, όταν αξιολογούνται μαθητές με ε.ε.α. οι οποίοι προέρχονται από



οικογένειες μεταναστών. Σε πολλές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη συνεχή αξιολόγηση και το διάλογο με τους μαθητές και τους γονείς ως εργαλεία αξιολόγησης. Οι μαθησιακοί στόχοι του παιδιού βασίζονται στο επίπεδο των βασικών του δεξιοτήτων, στο μαθησιακό του ιστορικό και στην κατάσταση της ζωής του. Στη διαδικασία της αξιολόγησης οι πληροφορίες που αντλούνται από τους γονείς και από τον ίδιο το μαθητή θεωρούνται βασικές. Όταν απαιτείται περαιτέρω αξιολόγηση, το σχολείο χρησιμοποιεί διεπιστημονικές ομάδες αξιολόγησης. Ζητά πληροφορίες από όλους τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στη διδασκαλία του μαθητή (τον εκπαιδευτικό της τάξης, τον εκπαιδευτικό διαφόρων μαθημάτων, τον εκπαιδευτικό της γλώσσας, τον εκπαιδευτικό της προπαρασκευαστικής τάξης, τον εκπαιδευτικό της μητρικής γλώσσας και τον ειδικό εκπαιδευτικό). Οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι ψυχολόγοι, επίσης, εμπλέκονται στην αξιολόγηση και τον προσδιορισμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και των μαθησιακών δυσκολιών.

Σε κάποιες χώρες και/ή δήμους (π.χ. Φιλανδία) ορισμένοι ψυχολόγοι επιλέγουν να συνδυάσουν τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης με τη διαγλωσσική ανάλυση της ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας του μαθητή και σε κάποιες περιπτώσεις με περιγραφές των δεξιοτήτων της μητρικής γλώσσας.

Στις περισσότερες χώρες, αν απαιτείται περαιτέρω αξιολόγηση για τον προσδιορισμό των ε.ε.α./μαθησιακών δυσκολιών του μαθητή, ο μαθητής απευθύνεται, μέσω του σχολείου και/ή των γονέων σε ειδικές υπηρεσίες για την αξιολόγηση, διάγνωση και στη συνέχεια στήριξη (π.χ. παιδαγωγικές/ψυχολογικές συμβουλευτικές υπηρεσίες, κέντρα πόρων, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, κέντρα αξιολόγησης και στήριξης κ.λπ.). Οι διαδικασίες αξιολόγησης συντελούνται στη βάση των πληροφοριών που παρέχονται από το σχολείο και τους γονείς και, επιπλέον, από παρατηρήσεις, μελέτες και δοκιμασίες του παιδιού, οι οποίες διενεργούνται από ειδικούς (π.χ. ψυχολόγους, παιδαγωγούς κ.λπ.), οι οποίοι παρέχουν συμβουλευτικές υπηρεσίες στα σχολεία και τους γονείς για την ανάπτυξη του παιδιού και τη στήριξη που χρειάζεται σε σχέση με τις συγκεκριμένες ανάγκες του.

Στις περισσότερες χώρες, αν και τα έγγραφα που σχετίζονται με την εκπαίδευση του μαθητή στη χώρα προέλευσης (σχολικές αναφορές, αποτελέσματα διαδικασιών αξιολόγησης κ.λπ.) ζητούνται όταν ο μαθητής ξεκινά το σχολείο στη χώρα υποδοχής, πολλοί γονείς δεν



έχουν πλέον στην κατοχή τους αυτά τα αρχεία. Σε περιπτώσεις που υπάρχει έλλειψη επαρκούς πληροφόρησης ή αμφιβολία για τις ε.ε.α. ενός μαθητή όταν αυτός εγγράφεται στο σχολικό σύστημα της χώρας υποδοχής, διενεργείται μια εκπαιδευτική-ψυχολογική αξιολόγηση, βασισμένη στα διαθέσιμα έγγραφα από τη χώρα προέλευσης και/ή σε επιπλέον τεστ, με σκοπό να προσδιορισθούν οι ικανότητες του μαθητή και να ληφθούν αποφάσεις για την απαιτούμενη στήριξη, ανάλογα με τις ανάγκες του.

Σε ορισμένες χώρες, π.χ. στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Σκωτία και Ουαλία), οι γονείς έχουν το δικαίωμα να απευθυνθούν σε δικαστήριο – ή κάποιιο άλλο φορέα ή οργανισμό επίλυσης διαφορών, ο οποίος ασχολείται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την αναπηρία – εάν δεν είναι ικανοποιημένοι από τις αποφάσεις των τοπικών αρχών για την αξιολόγηση ή τις επιπλέον παροχές που θα διατεθούν για να καλύψουν τις ε.ε.α. του παιδιού τους. Αυτό μπορεί να αφορά την άρνηση των τοπικών αρχών να διενεργήσουν την αξιολόγηση ή να συντάξουν έκθεση για τις ε.ε.α., ορίζοντας ειδικές εκπαιδευτικές παροχές για τις ανάγκες του παιδιού, προτείνοντας τρόπους φροντίδας ή τοποθετώντας το σε ένα συγκεκριμένο σχολείο.

Ένας αριθμός υπηρεσιών και επαγγελματιών εμπλέκονται στην αξιολόγηση των μαθητών με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, ανάλογα με τους διαφορετικούς κανονισμούς και μεθόδους αξιολόγησης σε κάθε χώρα. Συνήθως, οι ανάγκες και οι ικανότητες των μαθητών αρχικά παρατηρούνται από το εκπαιδευτικό της τάξης· οι ειδικές ανάγκες προσδιορίζονται σε συνεργασία με των ειδικό εκπαιδευτικό.

Σε πολλές περιπτώσεις, μια ομάδα που αποτελείται από όλους τους καθηγητές που εμπλέκονται στη διδασκαλία του μαθητή με μεταναστευτικό υπόβαθρο (τον εκπαιδευτικό της προπαρασκευαστικής τάξης, τον εκπαιδευτικό της μητρικής γλώσσας, τον εκπαιδευτικό της γλώσσας της χώρας υποδοχής, τον ειδικό εκπαιδευτικό κ.λπ.) συμμετέχει στις διαδικασίες αξιολόγησης. Αν είναι αναγκαίο, μπορούν να συμμετάσχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης και περισσότεροι επαγγελματίες (ψυχολόγος, νοσοκόμος, κοινωνικός λειτουργός, λογοθεραπευτής, ιατρός κ.λπ.), από τις δημοτικές/σχολικές κοινωνικές υπηρεσίες ή το τοπικό κέντρο πόρων. Όταν χρειάζεται, το σχολείο μπορεί να συμβουλευθεί και να καθοδηγήσει τους γονείς και το μαθητή, ώστε να λάβουν περαιτέρω βοήθεια από υπηρεσίες αξιολόγησης, υπηρεσίες αποκατάστασης



εκτός σχολείου, κοινωνικές και υγειονομικές υπηρεσίες, τοπικά κέντρα πόρων, κέντρα αξιολόγησης/διάγνωσης/στήριξης, φορείς για την ειδική αγωγή κ.λπ.

Στη βάση των αποτελεσμάτων από τη διαδικασία αξιολόγησης, λαμβάνονται αποφάσεις, στις περισσότερες περιπτώσεις από τις τοπικές σχολικές αρχές, σε συνεργασία με τις υπηρεσίες, οι οποίες θα προσφέρουν την ειδική εκπαιδευτική στήριξη που χρειάζεται ο μαθητής. Κατά συνέπεια, διαμορφώνεται ένα σχέδιο δράσης που περιγράφει λεπτομερώς την επαρκή στήριξη, η οποία είναι αναγκαία για την κάλυψη των αναγκών του μαθητή.

Όλες οι πληροφορίες που περιλαμβάνονται στο παρόν κεφάλαιο αντλήθηκαν από τις εκθέσεις των χωρών και υπογραμμίζουν την πολυπλοκότητα της σχέσης μεταξύ των ε.ε.α. και του μεταναστευτικού υπόβαθρου. Διαφορετικές παράμετροι, όπως το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο, οι νόρμες, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, το φύλο, οι οικονομικοί παράγοντες κ.λπ. μπορούν επίσης να επηρεάσουν σημαντικά αυτή την πολύπλοκη σχέση.

3. ΣΥΝΟΨΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Η πρακτική ανάλυση για την έρευνα βασίστηκε στα αποτελέσματα των παρουσιάσεων και των συζητήσεων κατά τη διάρκεια έξι επισκέψεων που οργανώθηκαν στο πλαίσιο τους προγράμματος: στο Μάλμο (Σουηδία), στην Αθήνα (Ελλάδα), στο Παρίσι (Γαλλία), στις Βρυξέλλες (Βέλγιο), στο Άμστερνταμ (Ολλανδία) και στη Βαρσοβία (Πολωνία). Οι τόποι των επισκέψεων επιλέχθηκαν με βάση τρία κύρια κριτήρια:

- α) Τις χώρες που προσφέρθηκαν να οργανώσουν το έργο της πρακτικής ανάλυσης κατά τη διάρκεια των επισκέψεων·
- β) Τη γεωγραφική θέση των χωρών και τη διαφορετικότητα της κουλτούρας και της εκπαιδευτικής προσέγγισης·
- γ) Τη μενασταυτική παράδοση – συνδυάζοντας τόπους με μακρά μεταναστευτική παράδοση και τόπους όπου η μετανάστευση αποτελεί σχετικά πρόσφατη εμπειρία.

Σκοπός των επισκέψεων ήταν να διαπιστωθεί στην πράξη η κατάσταση των μαθητών με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών στα διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, σε σχέση με τις πέντε περιοχές της ανάλυσης του προγράμματος.

Όλοι οι επαγγελματίες που συμμετείχαν ως οικοδεσπότες των επισκέψεων, ενημερώθηκαν εκ των προτέρων για το πρόγραμμα και για τις πέντε περιοχές τις οποίες θα ανέλυε η ομάδα και θα συζητούσε μαζί τους σε πρακτικό επίπεδο. Όλες οι επισκέψεις ακολούθησαν το ίδιο μοντέλο: εισαγωγή στο θέμα από τοπικούς και/ή εθνικούς ειδικούς· παρουσίαση των τόπων επίσκεψης από τους οικοδεσπότες· επισκέψεις και συζητήσεις με τους ειδικούς της χώρας και ακολούθως, συζητήσεις και προκαταρκτική ανάλυση από την ομάδα των ειδικών του προγράμματος.

Αν και οι επισκέψεις ακολούθησαν το ίδιο μοντέλο, έχοντας υπόψη τη σημασία των διαφορετικών παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο, κάθε περιοχή ενέπλεξε και κάποιον από τους ακόλουθους «μετόχους» κατά τη διάρκεια της επίσκεψης: οικογένειες, μη διδακτικό προσωπικό, επαγγελματίες από κέντρα αξιολόγησης και διαμορφωτές πολιτικής.



Προτού συνεχίσουμε με τη σύνοψη των βασικών χαρακτηριστικών των διαφορετικών τόπων επίσκεψης, είναι αναγκαίο να τονίσουμε ότι οι επαγγελματίες σε όλα τα μέρη ήταν πολύ ανοιχτοί και πρόθυμοι να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, τις επιτυχίες και τις δυσκολίες τους με όλους τους επαγγελματίες από τις άλλες χώρες. Επέδειξαν όλοι υψηλό επίπεδο επαγγελματικής αφοσίωσης.

3.1 Παρουσίαση και κύρια χαρακτηριστικά των τόπων όπου πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις

Τα αποτελέσματα των επισκέψεων θα παρουσιαστούν αρχικά με μια μικρή εισαγωγή για τους διαφορετικούς τόπους, ενώ θα ακολουθήσουν κάποια γενικά σχόλια. Λεπτομερείς πληροφορίες καθώς και πληροφορίες επικοινωνίας των σχολείων και των κέντρων όπου πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις στις έξι χώρες, είναι διαθέσιμες στον ιστότοπο του Φορέα, όπου υπάρχει λεπτομερής πληροφόρηση για κάθε χώρα: www.european-agency.org/agency-projects

Πληροφορίες επικοινωνίας σχετικά με τους τόπους επίσκεψης υπάρχουν και στο τέλος της παρούσας έκθεσης.

3.1.1 Μάλμο (Σουηδία)

Η πρώτη επίσκεψη πραγματοποιήθηκε στο Μάλμο. Αυτό ήταν το μόνο μέρος όπου η ομάδα των ειδικών δεν επισκέφθηκε κάποιο εκπαιδευτικό κέντρο αλλά συναντήθηκε και συζήτησε με επαγγελματίες από της πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης – που υποδέχεται μαθητές 7–16 ετών – και επαγγελματίες από κέντρα στήριξης.

Οι επαγγελματίες στη χώρα υποδοχής είχαν ως βάση το Ρόσενγκαρντ (Rosengård), μια αστική περιοχή της πόλης του Μάλμο, μιας από τις κύριες πολυπολιτισμικές πόλεις της Σουηδίας, όπου περίπου το 34% των κατοίκων έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το επίπεδο ανεργίας τους είναι εξαιρετικά υψηλό. Στο Ρόσενγκαρντ αγγίζει το 80% του πληθυσμού. Στη Σουηδία, οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο προέρχονται κυρίως από χώρες της Μέσης Ανατολής και χώρες της πρώην Γιουγκοσλαβικής Δημοκρατίας. Υπάρχει υψηλή συγκέντρωση μαθητών με αυτό το εθνικό υπόβαθρο στα σχολεία του Ρόσενγκαρντ. Επιπλέον, η προσχολική εκπαίδευση στο Ρόσενγκαρντ παρακολουθείται, κυρίως,



από παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο· οι προσχολικές τάξεις ξεκινούν από την ηλικία των 6 ετών.

Η Σουηδία ακολουθεί μια εξαιρετικά αποκεντρωτική εκπαιδευτική πολιτική· οι δήμοι είναι αυτόνομοι και αρμόδιοι για την εφαρμογή της εκπαίδευσης. Στην περίπτωση του Μάλμο το Δημοτικό Συμβούλιο παρέχει επιπλέον χρηματοδότηση για τη στήριξη του ξένου πληθυσμού. Αρκετές υπηρεσίες παρέχονται σε όλους τους μαθητές και τις οικογένειές τους, με ορισμένες από αυτές να απευθύνονται εξειδικευμένα σε αυτούς με μεταναστευτικό υπόβαθρο: συμβούλιο για τους μετανάστες· τοπική φροντίδα υγείας για πολύ μικρά παιδιά· κέντρο υγείας για πρόσφυγες και μετανάστες, κέντρο μητρική γλώσσας κ.λπ. Δίνεται σημαντική προτεραιότητα στην εμπλοκή των γονέων, αν και οι επαγγελματίες ανέφεραν ότι κάποιες φορές αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας με τους γονείς. Οι οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν κατανοούν πάντα τη δομή και τη λειτουργία των σχολείων και του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές και οι οικογένειές τους, ορισμένες φορές, αναφέρουν ότι αισθάνονται απομονωμένοι. Ένα ακόμα σημαντικό θέμα για τις οικογένειες είναι ότι χρειάζεται να ακολουθήσουν μια μακρά διαδικασία προτού τους επιτραπεί να μείνουν στη χώρα υποδοχής.

Όσο αφορά στα σχολεία, ο νόμος ορίζει ότι τα παιδιά και οι νέοι που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η Σουηδική, έχουν δικαίωμα να διδαχθούν τη μητρική τους γλώσσα στη βασική και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στόχος είναι να βοηθηθούν τα παιδιά και οι νέοι ώστε να αναπτύξουν τη μητρική τους γλώσσα και να τους δοθεί η ευκαιρία να μάθουν περισσότερα για την κουλτούρα τους καθώς και για τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των δύο πολιτισμών. Επιπλέον, εάν αυτό είναι απαραίτητο, οι μαθητές μπορούν να λάβουν στήριξη και σε άλλα μαθήματα στη μητρική τους γλώσσα. Οι επαγγελματίες σχολίασαν ότι κάποιες φορές είναι δύσκολο να βρεθούν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μιλούν τη μητρική γλώσσα του παιδιού, ειδικά όταν αφορά μια μικρή μειονοτική ομάδα. Ταυτόχρονα, οι επαγγελματίες επέμειναν ότι η διδασκαλία και η αξιολόγηση των μαθητών και στις δύο γλώσσες, τη μητρική και τη σουηδική, είναι πολύ σημαντική. Οι διαφορετικές κουλτούρες απαιτούν διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας και επικοινωνίας. Η πολιτισμική διαφορετικότητα πρέπει να παρουσιάζεται στα σχολεία και να υποστηρίζεται με θετικό τρόπο.



Αρχικά οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο παρακολουθούν το γενικό σχολείο, με εξαίρεση εκείνους που έχουν προβλήματα ακοής, οι οποίοι συχνά λαμβάνουν ειδική στήριξη και ίσως ενταχθούν σε ειδικά προγράμματα ή λάβουν ειδικές παροχές. Ένα ειδικό πρόγραμμα παρέχεται στους μαθητές που παρουσιάζουν νοητικές δυσκολίες: παρακολουθούν ειδικές τάξεις στο γενικό σχολείο όπου η παρέμβαση διενεργείται, κυρίως, μέσα στην τάξη, μέσω της στήριξης του εκπαιδευτικού και μιας κινητής ομάδας. Τα σχολεία διαθέτουν ποιοτικό υποστηρικτικό υλικό και εργαλεία για τους εκπαιδευτικούς.



Παρουσιάστηκαν σαφείς προτεραιότητες από τους εκπαιδευτικούς καθώς επίσης και από τους επαγγελματίες των κέντρων στήριξης. Αυτές περιελάμβαναν: υψηλή προτεραιότητα στην πρώιμη παρέμβαση· τη σημασία και την αναγκαιότητα του έργου με τη συνδρομή των γονέων· τη συνεργασία των ειδικών του σχολείου· τη δημιουργία μιας καλής ατμόσφαιρας στο σχολείο. Τους απασχολούσε επίσης και τόνισαν ότι οι υψηλές συγκεντρώσεις μεταναστών μπορεί να οδηγήσουν στη δημιουργία γκέτο.

3.1.2 Αθήνα (Ελλάδα)

Η δεύτερη επίσκεψη πραγματοποιήθηκε σε ένα δημοτικό και σε ένα γυμνάσιο της γενικής εκπαίδευσης στην Αθήνα. Οι μαθητές σε αυτά τα σχολεία ήταν από 5 έως 16 ετών. Επιπλέον, παραγματοποιήθηκε επίσκεψη και σε ένα κέντρο αξιολόγησης.

Το δημοτικό σχολείο φιλοξενούσε συνολικά 110 μαθητές· από αυτούς οι 40 είχαν μεταναστευτικό υπόβαθρο. Κάποιοι από τους 40 παρουσίαζαν ελαφρές μαθησιακές δυσκολίες. Το γυμνάσιο φιλοξενούσε 270 μαθητές, εκ των οποίων οι 25 προέρχονταν από οικογένειες μεταναστών και δύο από αυτούς είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι πλειοψηφία των παιδιών προερχόταν από χώρες που δεν ανήκουν στην ΕΕ – κυρίως από την Αλβανία, τη Μολδαβία, τη Ρωσία, την Αφρική, το Πακιστάν, τα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα και την Τουρκία – καθώς επίσης και από τη Ρουμανία, την Πολωνία και τη Βουλγαρία.

Και το δημοτικό και το γυμνάσιο είχαν πρόσφατα ξεκινήσει να υποδέχονται ένα σημαντικό αριθμό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο από διάφορες χώρες. Είναι συχνά δύσκολο να αναγνωριστούν οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, καθώς οι οικογένειες έχουν την επιλογή να αλλάξουν το όνομά τους με κάποιο ελληνικό. Αυτή η δυνατότητα προσφέρεται στις



οικογένειες μεταναστών ώστε να αποφευχθεί κάθε είδος διάκρισης και συνολικά φαίνεται ότι αποδίδει για όσους έχουν καλό επίπεδο χρήσης της ελληνικής γλώσσας. Και τα δύο σχολεία ήταν «ανοιχτά» και ευαίσθητα προς την πολυπολιτισμικότητα και διέθεταν μια ευέλικτη εκπαιδευτική προσέγγιση. Το δημοτικό σχολείο επιχειρούσε να πλησιάσει τις οικογένειες ώστε να καλωσορίσει αυτές και τα παιδιά τους. Ταυτόχρονα, το προσωπικό δεχόταν την απαιτούμενη στήριξη ώστε να εφαρμόσει πρακτικές συνεκπαίδευσης. Αν και τα σχολεία πρέπει να ακολουθούν το Ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε κάθε μαθητή. Στους νεοφερμένους, προσφέρεται μια αργή και ευέλικτη ενταξιακή διαδικασία ώστε να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Κατά τη διάρκεια του πρώτου ενάμισι χρόνου οι μαθητές δεν υποβάλλονται σε γραπτές εξετάσεις, παρά μόνο σε προφορικές.

Οι μαθητές με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών αξιολογούνται από ένα κέντρο αξιολόγησης. Αυτό το κέντρο παρέχει συμβουλές στους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο με τον οποίο θα κάνουν τις απαραίτητες προσαρμογές στο πρόγραμμα. Παρέχεται, επίσης, στήριξη από ψυχολόγο και από ειδικό εκπαιδευτικό, ο οποίος διδάσκει, κυρίως, μαθηματικά και ελληνικά, σε σύνολο που δεν υπερβαίνει τους πέντες μαθητές, σε χωριστή αίθουσα για χρονικό διάστημα όχι μεγαλύτερο από δέκα ώρες την εβδομάδα.

Το κέντρο αξιολόγησης στο οποίο πραγματοποιήθηκε η επίσκεψη ήταν καινούργιο. Παρείχε υπηρεσίες σε μαθητές από 250 σχολεία της Αθήνας, με προσωπικό 18 επαγγελματίες, οι οποίοι εργάζονται διεπιστημονικά. Αποτελεί δημόσια υπηρεσία, που υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας, παρέχεται δωρεάν, αλλά υπάρχει λίστα αναμονής για τουλάχιστον ένα με δύο χρόνια. Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις υπηρεσίες που προσφέρονται στους μαθητές (Έλληνες ή μετανάστες) με ε.ε.α. Παρόλα αυτά, διαφοροποιούνται και προσαρμόζονται οι δοκιμασίες, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές της γλώσσας και της κουλτούρας. Οι επαγγελματίες χρησιμοποιούν την παρατήρηση στο σπίτι ή στο σχολείο, ανεπίσημα, μη λεκτικά και επίσημα τεστ, όταν εμπλέκονται μαθητές με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ορισμένες φορές, όταν οι μαθητές έχουν αξιολογηθεί στη χώρα προέλευσης, το αποτέλεσμα μεταφράζεται στα ελληνικά, αλλά οι μαθητές επαναξιολογούνται. Σχεδιάζεται επανάληψη της διαδικασίας με νέα διαδικασία αξιολόγησης μετά από τρία χρόνια. Η



αξιολόγηση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο πραγματοποιείται πάντα στο πλαίσιο του σχολείου.


Το κέντρο συνεργάζεται, κυρίως ανεπίσημα, με τους γονείς, τα σχολεία και το Υπουργείο Παιδείας. Σε ό,τι αφορά τους γονείς, λαμβάνουν την τελική έκθεση των αναγκών του μαθητή και είναι ελεύθεροι να αποφασίσουν εάν θα τη δώσουν στο σχολείο. Οι επαγγελματίες ανέφεραν ότι οι οικογένειες στερούνται πληροφόρησης στη γλώσσα τους και αυτό, ενδεχομένως, προκαλεί προβλήματα στην επικοινωνία. Η συνεργασία μεταξύ των σχολείων και του κέντρου αξιολόγησης βασίζεται σε υποδείξεις που παρέχονται στους επαγγελματίες του σχολείου· παρόλα αυτά, δεν είναι υποχρεωτικό για τα σχολεία να εφαρμόσουν αυτές τις οδηγίες. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί υπονόησαν ότι ευθύνεται η έλλειψη πόρων, ή το γεγονός ότι εργάζονται σε τάξεις όπου επικρατεί συνωστισμός. Το κέντρο, επίσης, κάνει συστάσεις στο Υπουργείο Παιδείας σχετικά με το απαιτούμενο είδος πόρων που είναι απαραίτητο να δοθεί στους μαθητές και στα σχολεία.

Αν και η ενασχόληση με έναν αυξανόμενο αριθμό μαθητών διαφορετικών εθνικοτήτων αποτελεί σχετικά νέα κατάσταση, η αφοσίωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών διαδραματίζει έναν εξαιρετικά σημαντικό θετικό ρόλο και στα δύο σχολεία. Τα σχολεία εφάρμοζαν ένα ευέλικτο πρόγραμμα, ανέπτυξαν τη συνεργατική μάθηση, συνεργάζονταν και μοιράζονταν αρμοδιότητες με άλλες υπηρεσίες.

3.1.3 Παρίσι (Γαλλία)

Η τρίτη επίσκεψη πραγματοποιήθηκε στο Παρίσι, σε τέσσερα γενικά νηπιαγωγεία και δημοτικά. Οι μαθητές που παρακολουθούσαν αυτά τα σχολεία ήταν ηλικίας μεταξύ 3 και 11 ετών. Ένα από τα σχολεία είχε μία «CLIS», μια ειδική τάξη ένταξης (Classe d'Intégration Spécialisée). Η συγκεκριμένη τάξη ακολουθεί ένα πρόγραμμα ένταξης, παρέχοντας στήριξη σε μαθητές με ε.ε.α. στις γενικές τάξεις σε συνδυασμό με ατομική στήριξη, όποτε αυτό απαιτείται.

Τα τέσσερα σχολεία βρίσκονταν στην ίδια περιοχή, μια Εκπαιδευτική Περιοχή Προτεραιότητας, με υψηλή συγκέντρωση πληθυσμού με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ένας μεγάλος αριθμός οικογενειών ζουν σε δύσκολες οικονομικές συνθήκες και αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα ανεργίας. Περίπου 680 μαθητές παρακολουθούσαν τα σχολεία, και το 85% ήταν παιδιά από οικογένειες μεταναστών. Η



πλειοψηφία των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο προέρχονταν από τη Βόρεια και τη Δυτική Αφρική, κυρίως από πρώην αποικίες, αλλά, επίσης, και από την Ασία και ένα μικρότερο ποσοστό από Ευρωπαϊκές χώρες. Το 50% των μαθητών υποστηρίζονταν από ειδικούς εκπαιδευτικούς στο σχολείο ή από ιατρο-παιδαγωγικά κέντρα εκτός σχολείου και 12 μαθητές παρακολουθούσαν την CLIS. Ένας μεγάλος αριθμός δραστηριοτήτων οργανώνονταν από τα σχολεία σε συνεργασία με τις τοπικές υπηρεσίες, μετά τις ώρες του μαθήματος ή κατά τη διάρκεια των σχολικών διακοπών, ώστε να παρέχουν στους μαθητές δραστηριότητες που δε θα μπορούσαν να τους εξασφαλίσουν οι οιογένειές τους. Υπήρχε έκπτωση για κάθε σχολική δραστηριότητα που απευθυνόταν στις οικογένειες χαμηλής κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης, καθώς και δωρεάν γεύμα κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών. Ακόμα κι έτσι, οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν ότι η οικονομική στήριξη δεν ήταν αρκετή ώστε να καλυφθούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία.

Τα σχολεία στα οποία πραγματοποιήθηκαν οι επισκέψεις συνεργάζονταν στενά με το «Κέντρο Στήριξης, Αλληλόδρασης και Έρευνας για την Εθνο-Ψυχολογία», μερικώς χρηματοδοτούμενο από το Δήμο. Ένας ψυχολόγος και τέσσερις πολιτισμικοί διαμεσολαβητές εργάζονταν εκεί, περιγράφοντας το ρόλο τους ως μια γέφυρα μεταξύ των γονέων και του σχολείου. Το προσωπικό του κέντρου στηρίζει το προσωπικό του σχολείου και παρέχει υπηρεσίες στις οικογένειες, όταν τα παιδιά παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Δέχονται τις οικογένειες στο χώρο του σχολείου δύο φορές το μήνα, εκτός σχολικών ωρών. Η γνώση και η κατανόηση της κουλτούρας της χώρας προέλευσης θεωρείται πολύτιμη ώστε να υποστηριχθεί καλύτερα το παιδί, η οικογένεια και, κατά συνέπεια, το σχολείο. Τα σχολεία είναι ανοιχτά στη συμμετοχή των γονέων. Οι γονείς ενεπλάκησαν και συμμετείχαν στην επίσκεψη, παρέχοντας πολύτιμες πληροφορίες για την κατανόηση των αντιδράσεων των μαθητών. Οι μαθητές εγγράφονται στο σχολείο (ανάλογα με τον τόπο διαμονής τους). Οι γονείς δεν έχουν την ελευθερία της επιλογής.

Οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών παρακολουθούν τη γενική εκπαίδευση. Σε περίπτωση που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, παραμένουν στο σχολείο, αλλά λαμβάνουν την απαιτούμενη στήριξη από ειδικούς εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες. Το σχολείο παρέχει σχολικά εγχειρίδια σε απλουστευμένη μορφή για τους μαθητές με



ε.ε.α. Η στήριξη σταματά όταν οι μαθητές φθάσουν στο επιθυμητό εκπαιδευτικό επίπεδο, αλλά αν τα πρόβληματα που αντιμετωπίζουν επιμένουν, ο σχολικός ψυχολόγος, ο οποίος εργάζεται στο σχολείο, σε συνεργασία με τον ειδικό εκπαιδευτικό, προσφέρεται, μετά από συμφωνία με τους γονείς, να αξιολογήσει τις ανάγκες του μαθητή. Σε περιπτώσεις που αυτό που προσφέρεται από το σχολείο δεν επαρκεί ή δε γίνεται αποδεκτό από την οικογένεια, ενδέχεται να παρέμβουν εξωσχολικές κοινωνικές και ιατρικές υπηρεσίες. Οι υπηρεσίες αυτές δέχονται την οικογένεια και το μαθητή, αξιολογούν τις ανάγκες του μαθητή και, ενδεχομένως, προχωρούν σε κάποιο είδος θεραπείας (για παράδειγμα στις περιπτώσεις μαθητών με προβλήματα ακοής). Άλλα είδη εξωγενούς παρέμβασης είναι διαθέσιμα σε περιπτώσεις κινητικών προβλημάτων ή ψυχικών διαταραχών. Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει και στην τοποθέτηση του παιδιού σε ειδική τάξη.

Η γαλλική γλώσσα χρησιμοποιείται στο σχολείο στο μάθημα αλλά και στα σχολικά βιβλία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι κάποιοι μαθητές έχουν χαμηλά επίπεδα χειρισμού των γαλλικών, κάποια σχολεία της περιοχής έχουν προπαρασκευαστικές τάξεις με στόχο τη βελτίωση του επιπέδου της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Εκεί, οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα γαλλικών για χρονική περίοδο τριών μηνών έως και ενός έτους, το μέγιστο, προτού επιστρέψουν στο σχολείο τους. Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας δε θεωρείται κατάλληλη, ούτε από εκπαιδευτικούς με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής φαίνεται ότι αποτελεί την κύρια προτεραιότητα.

Υπήρχε καλή ατμόσφαιρα στα σχολεία, με αρκετό χώρο, σωστά διαμορφωμένο ώστε οι μαθητές να κινούνται μέσα σε αυτόν. Η οργάνωση των σχολικών δραστηριοτήτων προγραμματιζόταν με προσοχή, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν κάποια θέματα που αποτελούν προκλήσεις: την περαιτέρω οικονομική στήριξη, τη συνεχιζόμενη κατάρτισή τους και το πρόβλημα της προσέλκυσης εκπαιδευτικών στα σχολεία μιας περιοχής που θεωρείται «δύσκολη».

3.1.4 Βρυξέλλες (Βέλγιο)

Η τέταρτη επίσημη πραγματοποιήθηκε σε δύο γαλλόφωνα σχολεία των Βρυξελλών – ένα γενικό σχολείο και ένα ειδικό σχολείο – και σε ένα κέντρο αξιολόγησης της Φλαμανδικής κοινότητας. Οι μαθητές



που παρακολουθούσαν και τα δύο σχολεία ήταν ηλικίας από δύο έως 14 ετών.

Πριν την επίσκεψη, η ομάδα είχε την ευκαιρία να ακούσει δύο μαρτυρίες, μιας οικογένειας και νέων που προέρχονταν από οικογένειες μεταναστών, και να συζητήσει μαζί τους. Περιέγραψαν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες ώστε το παιδί να λάβει την καλύτερη στήριξη στην ειδική εκπαίδευση και να μετακινηθεί στη γενική εκπαίδευση, καθώς και την πάλη με τον έμμεσο ρατσισμό. Οι απόψεις των νέων ήταν περίπου οι ίδιες, αν και εξέφρασαν κάποιες επιφυλάξεις σχετικά με την ταυτότητά τους: σε ποια κουλτούρα ανήκουν· κάποιες φορές νιώθουν ότι τους απορρίπτει και η χώρα υποδοχής αλλά και η εθνική ομάδα στην οποία ανήκουν. Υποστήριξαν ότι στην πραγματικότητα έχουν δύο διαφορετικές κουλτούρες και αυτό πρέπει πρώτα να το αποδεχθούν οι ίδιοι και στη συνέχεια όλοι οι άλλοι.

Το γενικό σχολείο ήταν δημοτικό και γυμνάσιο, σε μια περιοχή όπου ζούσε μεγάλος αριθμός πληθυσμού μεταναστών, προερχόμενος κυρίως από το Βόρειο τμήμα της Αφρικής, καθώς επίσης και από την Ασία, από χώρες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ κάποιοι μεταναστάστες προέρχονταν από τη Νότια Αμερική. Το σχολείο εστίαζε σημαντικά σε αυτή την κατάσταση, καθώς υπήρχαν 400 μαθητές από 57 διαφορετικές χώρες. Το σχολείο είχε οργανώσει πέντε τάξεις «γέφυρες» για τους νεοφερμένους μαθητές, οι οποίοι θα έμεναν εκεί για χρονική περίοδο όχι μεγαλύτερη του ενός έτους, προτού ενταχθούν στην κατάλληλη τάξη, ανάλογα με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Οι μαθητές μπορούν να εισέλθουν σε αυτές τις τάξεις σε οποιαδήποτε στιγμή της σχολικής χρονιάς. 80 μαθητές παρακολουθούσαν τις τάξεις «γέφυρες» με σχεδόν μηδενική γνώση της γαλλικής γλώσσας. Οι γλωσσικές ικανότητες αποτελούν το βασικό κριτήριο για τη σύνθεση της τάξης ωσάν οι μαθητές να μην είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρά μόνο ανάγκες που σχετίζονταν με γλωσσικά προβλήματα. Οι μαθητές μιλούσαν διαφορετικές γλώσσες και υπήρχε ένα κράμα ηλικιών και ικανοτήτων. Στο τμήμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που περιελάμβανε τρία διαφορετικά επίπεδα, στο προσωπικό συγκαταλεγόταν και ένας διαπολιτισμικός εκπαιδευτικός. Στο σχολείο της δευτεροβάθμιας υπήρχαν πέντε επίπεδα και μόνο γαλλόφωνοι εκπαιδευτικοί.


Η ατμόσφαιρα ήταν πολύ φιλική, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές φαίνονταν να έχουν κίνητρα. Η πειθαρχία και οι σταθεροί κανόνες



αποτελούν μέρος του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας αλλά γίνονται αποδεκτοί και ως κομμάτι της σχολικής εκπαίδευσης, με έναν συνδυασμό αυθεντίας και απόλυτου σεβασμού της διαφορετικότητας. Το σχολείο συμμετείχε σε ένα πιλοτικό πρόγραμμα με την ονομασία «Γλώσσα και Κουλτούρα Καταγωγής», ενσωματώνοντας τη γαλλική γλώσσα στην κουλτούρα των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το πιλοτικό αυτό πρόγραμμα στόχευε στη στήριξη – αν τα αποτελέσματα ήταν θετικά – 80 ακόμα σχολείων της γαλλικής κοινότητας του Βελγίου.

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ήταν πολύ θετικές απέναντι στους μαθητές από διαφορετικές κουλτούρες. Χρησιμοποιούσαν διαφορετικές μεθόδους και διδακτικές προσεγγίσεις, ώστε να διδάξουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, και όλα τα διαθέσιμα εργαλεία για να διευκολύνουν την επικοινωνία και τη μαθησιακή διαδικασία. Είναι αναγκαίο να υπογραμμιστούν κάποια σχόλια: η επιλογή του υλικού πρέπει να λαμβάνει υπόψη όχι μόνο το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών αλλά και την ηλικία τους· η χρήση προσαρμοσμένων κειμένων ίσως είναι απαραίτητη για κάποια συγκεκριμένα μαθήματα· περισσότερες κοινές δραστηριότητες με τις «τάξεις συνομηλίκων» θα διευκολύνουν την ακόλουθη μετάβασή τους στη γενική τάξη. Η προσέγγιση του «μαθαίνουμε μαζί» δημιουργεί ένα κλίμα στις τάξεις «γέφυρες», όπου δεν ευδοκιμούν διακρίσεις και το σχολείο επιτελεί το ρόλο του ως το πρώτο σημείο επαφής μεταξύ των πολιτισμών και των χωρών. Θα έπρεπε, επίσης, να διευκολύνει και την εμπλοκή των γονέων και των οικογενειών. Είναι σημαντικό να εξασφαλισθεί χώρος για διάλογο και για να προσφερθεί κάθε απαιτούμενη στήριξη στους εκπαιδευτικούς.

Το ειδικό σχολείο ανήκε στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και είχε 300 μαθητές. Το 60% των μαθητών προέρχονταν από οικογένειες μεταναστών. Ήταν ένα αρκετά μεγάλο κτήριο, με την αρχιτεκτονική του να θέτει εμπόδια. Οι μαθητές παρουσίαζαν μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς και κάποιοι είχαν κινητικά προβλήματα. Επιπλέον, οι επαγγελματίες ανέφεραν ότι υπήρχε συχνά έλλειμμα στην επικοινωνία με τις οικογένειες λόγω γλωσσικών εμποδίων. Σε κάποιες περιπτώσεις, υπήρχαν προβλήματα επικοινωνίας με τους μαθητές που προέρχονταν από οικογένειες μεταναστών, καθώς όλη η εκπαίδευση παρέχόταν στη γαλλική γλώσσα. Για να υπερνικηθούν οι δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούσαν μέσω βιβλίων με



εικόνας. Η ίδια δυσκολία, ενδεχομένως, επηρέαζε την αξιολόγηση των μαθητών, αν και οι επαγγελματίες είχαν γνώση της κατάστασης. Η επαφή με τα γενικά σχολεία, αναφέρθηκε ότι ήταν μάλλον περιορισμένη.

Η οργάνωση VCLB Koepel (Vrije Centrum voor Leerlingenbegeleiding) είναι μια Εταιρεία Κέντρων για τη Στήριξη και τη Συμβουλευτική των Μαθητών. Η κύρια δράση της είναι να συνεργάζεται, να συντονίζει και να υποστηρίζει, τα 48 περιφερειακά κέντρα (CLB) και όχι να δέχεται απευθείας τους μαθητές και τις οικογένειες. Όλα τα κέντρα λειτουργούν δωρεάν, οργανώνονται και χρηματοδοτούνται από το Υπουργείο Παιδείας της φλαμανδικής κοινότητας. Τα κέντρα CLB προσφέρουν στήριξη και συμβουλευτικές υπηρεσίες σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο στόχος του VCLB είναι να ενδυναμώσει τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Στοχεύει στην ισχυροποίηση των γενικών σχολείων, στη μείωση των περιορισμών που τίθενται και επηρεάζουν τη συμβουλευτική, στην αναζήτηση στρατηγικών πρόληψης, στην ανάλυση της ευθύνης ώστε να γίνονται βήματα προς μια δίκαιη διάγνωση – ελαχιστοποιώντας τους παράγοντες που διαταράσσουν αυτό το έργο και υπογραμμίζοντας κάθε τι θετικό. Σύμφωνα με το προσωπικό, και οι μαθητές της χώρας υποδοχής αλλά και οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα όταν το κοινό τους στοιχείο είναι το χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο· και ό,τι είναι καλό για ένα παιδί μεταναστών είναι καλό και για κάθε άλλο παιδί. Δε δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε μαθητές με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο.

3.1.5. Άμστερνταμ (Ολλανδία)

Η πέμπτη επίσκεψη πραγματοποιήθηκε στο Άμστερνταμ, σε δύο ειδικά δημοτικά, ένα ειδικό γυμνάσιο και ένα επαγγελματικό σχολείο, διασκορπισμένα σε πέντε διαφορετικές περιοχές, και σε δύο κέντρα αξιολόγησης. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, η ομάδα είχε την ευκαιρία να ακούσει ένα μέλος της Ολλανδικής Βουλής, το οποίο επεξηγούσε τις δυσκολίες που παρουσιάζονται και τα μέτρα, τα οποία απαιτούνται ώστε να αποφευχθούν οι διακρίσεις και να διασφαλισθεί η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης για αυτούς τους πιο ευάλωτους μαθητές. Μεταξύ άλλων θεμάτων, υπογραμμίστηκαν η παροχή προσχολικής και νηπιακής



εκπαίδευσης, τάξεων διδασκαλίας της γλώσσας και επιπλέον προϋπολογισμού για τους μαθητές με γλωσσικό έλλειμμα.

Ένα από τα δημοτικά σχολεία είχε 320 μαθητές, 3–13 ετών, εκ των οποίων το 70% περίπου προέρχονταν από οικογένειες μεταναστών. Το σχολείο προέβλεπε παροχές για τους μαθητές με γλωσσικές διαταραχές και διαταραχές λόγου και επίσης παρείχε στήριξη κατά περίπτωση σε 180 μαθητές, οι οποίοι παρακολουθούσαν άλλα σχολεία του Άμστερνταμ. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων λόγου και γλωσσικών ικανοτήτων αποτελούσε τον πρωταρχικό στόχο. Κάποιοι από τους μαθητές είχαν ξεκινήσει από κάποιο γενικό σχολείο, αλλά λόγω των γλωσσικών προβλημάτων είχαν αποτανθεί στο ειδικό σχολείο. Αν και κάποιοι μαθητές επιστρέφουν στο γενικό σχολείο, πολλοί παραμένουν μέχρι την ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσής τους.

Οι γονείς έχουν την ελευθερία της επιλογής σχολείου, αν και αυτό ίσως να μην είναι τόσο εύκολο για τους γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στο εγγύς μέλλον, τα τοπικά σχολεία θα είναι υπεύθυνα για την αξιολόγηση και την εύρεση του κατάλληλου σχολείου για τους μαθητές σε συνεργασία με τους γονείς.

Όσο αφορά στο εκπαιδευτικό υλικό, το σχολείο χρησιμοποιούσε όλα τα είδη οπτικών εργαλείων. Όλα τα δυνατά μέσα επιστρατεύονταν ώστε να εμπλουτισθεί το λεξιλόγιο των μαθητών και να διευκολυνθεί η επικοινωνία με τις οικογένειες. Το σχολείο συνεργαζόταν στενά με γενικά σχολεία, παρέχοντας κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς, στήριξη και υπηρεσίες συνεχούς παρακολούθησης. Οι επαγγελματίες προέβαλαν τη σημασία της πρώιμης αξιολόγησης, η οποία ακολουθείται από μέτρα πρώιμης παρέμβασης.

Το δεύτερο δημοτικό φιλοξενούσε 153 μαθητές, ηλικίας 4–12 ετών. Οι μαθητές σε αυτό το σχολείο παρουσίαζαν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας (π.χ. αυτισμό). Το 85% των μαθητών προερχόταν από οικογένειες μεταναστών, κυρίως από την Αφρική, την Ασία και λιγότεροι από ευρωπαϊκές χώρες. 40 μαθητές είχαν ενταχθεί σε γενικές τάξεις. Το σχολείο υποστηρίζει τους γονείς στην επιλογή τους για εκπαίδευση σε δημοτικά κοντά στον τόπο κατοικίας, παρέχοντας υποστήριξη κατά περίπτωση και επίβλεψη. Σε περιπτώσεις μαθητών με αυτισμό, ενταγμένων στη γενική εκπαίδευση, ειδικοί εκπαιδευτικοί παρείχαν κατάρτιση στους



συναδέλφους τους στα γενικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί πληρώνονταν για αυτό το έργο.

Το σχολείο ακολουθούσε μια «πρακτική ενσωμάτωσης» με την έννοια ότι οι μαθητές με αυτισμό εντάσσονταν σε μεικτές ομάδες. Δε βρίσκονταν σε ειδικές ομάδες· όλοι οι μαθητές ακολουθούσαν ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η χρήση «μη λεκτικής» επικοινωνίας επιλεγόταν συχνά και εφαρμοζόταν σε όλο το σχολείο.

Το σχολείο προσέδιδε ιδιαίτερη σημασία στην εμπλοκή των γονέων σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες – εκπαίδευση, ελεύθερο χρόνο κ.λπ. Όταν αυτό ήταν αναγκαίο, καλούνταν διερμηνείς, ώστε να διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Στην ίδια λογική κινείται και ένα «βιβλίο επαφής», το οποίο υπάρχει για να διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Παρόλα αυτά, υπήρχαν παιδιά που δεν παρακολουθούσαν το σχολείο αλλά παρέμεναν σπίτι. Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας φαίνεται ότι δεν αποτελούσε προτεραιότητα για το σχολείο, αν και τρία μέλη του προσωπικού είχαν μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ιδιαίτερη έμφαση δινόταν στην αφομοίωση της κουλτούρας της χώρας υποδοχής.

Το δευτεροβάθμιο και το επαγγελματικό σχολείο ήταν τοποθετημένα σε πέντε διαφορετικές περιοχές. Υποδέχονταν νέους που παρουσίαζαν ελαφριά και μέτρια μαθησιακά προβλήματα, τα οποία συχνά συνδέονταν με προβλήματα συμπεριφοράς. Το σχολείο είχε περίπου 300 μαθητές, ηλικίας 12–20 ετών. Ένα υψηλό ποσοστό μαθητών (80% ή περισσότερο) προερχόταν από οικογένειες μεταναστών. Ένα από τα σχολεία παρουσίαζε σημαντική συγκέντρωση μαθητών από το Σουρινάμ, πρώην ολλανδική αποικία. Η πλειοψηφία αυτών των παιδιών θα είχε τη δυνατότητα να παρακολουθήσει γενικά σχολεία αν λάμβανε επιπλέον στήριξη. Σε πολλές περιπτώσεις, οι επαγγελματίες ανέφεραν ότι η σημαντική στέρση της κουλτούρας επηρεάζει την κατάκτηση της γλώσσας και τη μάθηση. Αυτοί οι μαθητές στερούνται επαρκούς ελέγχου μαθημάτων – που να μπορούν να κατανοούν – και πιο προσανατολισμένων προς την πρακτική προγραμμάτων. Κάθε νέος ακολουθεί ένα ατομικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ικανότητές του. Μετά από τέσσερα χρόνια στο σχολείο, αρχίζουν να λαμβάνουν συστηματική επαγγελματική εμπειρία σε εταιρείες.



Το περιβάλλον στις διαφορετικές τοποθεσίες ήταν καλό· οι κανόνες ήταν σαφείς και γίνονταν σεβαστοί και το περιβάλλον έμοιαζε ασφαλές. Οι εκπαιδευτικοί φαίνονταν πολύ αφοσιωμένοι και έδιναν ιδιαίτερη προσοχή στους νέους ανθρώπους· εργάζονταν ακόμα και στον ελεύθερο χρόνο τους. Το υλικό και ο εξοπλισμός ήταν ικανοποιητικά προσαρμοσμένα. Στην περίπτωση της στήριξης των νέων, ώστε να εισέλθουν στον εργασιακό στίβο, εφαρμόζονταν μια καλά δομημένη πρακτική προσέγγιση, συνδεδεμένη με την αγορά εργασίας.

Οι σχέσεις με τους γονείς είχαν διακυμάνσεις: σε κάποια μέρη φαίνεται ότι δινόταν ιδιαίτερη προσοχή στην ανταλλαγή πληροφοριών με τις οικογένειες, αλλά αυτό δε γινόταν σε όλα τα σχολεία. Οι γονείς του σχολείου με την υψηλή συγκέντρωση μαθητών από το Σουρινάμ, ανέφεραν εμπειρίες πολύ ισχυρών κοινωνικών διακρίσεων.



Τα σχολεία προσέφεραν ειδικά γλωσσικά προγράμματα για τους μαθητές, των οποίων η μητρική γλώσσα δεν ήταν τα ολλανδικά. Οι επαφές με τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης φαίνεται ότι ήταν μάλλον περιορισμένες.

Τα δύο κέντρα αξιολόγησης και αποκατάστασης δούλευαν, κυρίως, με νέους ανθρώπους που παρουσίαζαν σοβαρές κοινωνικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Η πλειοψηφία των νέων προέρχονταν από οικογένειες μεταναστών – κυρίως από το Βόρειο τμήμα της Αφρικής. Κάποιοι από αυτούς είχαν επαφές με την αστυνομία και τη δικαιοσύνη. Τα κέντρα στόχευαν, κυρίως, στο να μάθουν το ιστορικό αυτών των νέων, να σχεδιάσουν μαζί τους μια περίοδο παρακολούθησης και να τους εκπαιδεύσουν ώστε να βρουν εργασία. Η συνεργασία με την οικογένεια αποτελούσε προτεραιότητα και περιελάμβανε τη χρήση μεταφραστών και/ή άλλων διάμεσων, ώστε να διευκρινισθεί και να κατανοηθεί η κατάσταση της οικογένειας.

3.1.6 Βαρσοβία (Πολωνία)

Η έκτη επίσκεψη πραγματοποιήθηκε στη Βαρσοβία, σε πέντε γενικά σχολεία – δύο δημοτικά και τρία γυμνάσια – και σε μια Εταιρεία Νομικής Παρέμβασης. Τα δημοτικά σχολεία ήταν δημόσια ενώ τα γυμνάσια όχι.

Περισσότεροι από 700 μαθητές, ηλικίας 6–14 ετών, παρακολουθούσαν τα δύο δημοτικά σχολεία. Ένα από αυτά είχε 35



μαθητές, που προέρχονταν, κυρίως, από την Τσετσενία και τη Βόρεια Καυκάσια. Ο αριθμός των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών ποικίλει, εάν λάβουμε υπόψη ότι πολύ συχνά οι οικογένειες φτάνουν στην Πολωνία (και φεύγουν), η οποία αποτελεί ενδιάμεση χώρα. Οι γλωσσικές δυσκολίες αποτελούσαν την κύρια πρόκληση που αντιμετώπιζον αυτοί οι μαθητές, σε συνδυασμό με τραύματα από τον πόλεμο που έχουν βιώσει. Οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές παρείχαν διδασκαλία της πολωνικής γλώσσας δύο φορές την εβδομάδα. Το σχολείο συνεργαζόταν με την Εταιρεία Νομικής Παρέμβασης στο πλαίσιο ενός πιλοτικού προγράμματος με την ονομασία «Πολυπολιτισμικό Σχολείο», το οποίο υποστηριζόταν από το γραφείο εκπαίδευσης της πόλης της Βαρσοβίας. Ο στόχος ήταν η διευκόλυνση της ενσωμάτωσης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη σχολική κοινότητα. Υπήρχε ένας βοηθός από την Τσετσενία, ο οποίος αποτελούσε τον διαπολιτισμικό διάμεσο και εκτελούσε χρέη διερμηνέα, ενώ παρείχε μαθήματα και στη μητρική γλώσσα. Αυτό θεωρείτο σημαντικό σε σχέση με την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών και την περαιτέρω ένταξή τους. Δεν υπήρχαν παιδιά με αναγνωρισμένες ε.ε.α. σε αυτά τα σχολεία.

Στο δεύτερο δημοτικό, περίπου το 10% των μαθητών είχε μεταναστευτικό υπόβαθρο, κυρίως από το Βιετνάμ. Δεν παρουσίαζαν ε.ε.α.· αντιθέτως, οι σχολικές τους επιδόσεις ήταν επιτυχείς. Οι οικογένειες προτίθενταν να πληρώσουν για επιπλέον μαθήματα ώστε να στηρίξουν τα παιδιά τους μόλις αναγνωριζόταν κάποια ανάγκη.

Τα γυμνάσια ήταν καινούργια, με έναν παιδαγωγικό προσανατολισμό επηρεασμένο από σχετικούς εθνικούς παιδαγωγούς ή πολιτικούς. Δύο από τα γυμνάσια είχαν 420 μαθητές, ηλικίας 13–16 ετών. 30 από αυτούς ήταν πρόσφυγες από την Τσετσενία και άλλες χώρες της Ασίας και της Αφρικής. 27 ακόμα μαθητές προέρχονταν από οικογένειες μεταναστών. Δύο μαθητές είχαν αναγνωρισμένες ε.ε.α./ αναπηρίες. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς λειτουργούν τα σχολεία από κοινού.

Οι μαθητές γίνονται δεκτοί σε αυτά τα σχολεία μέσω μιας εισαγωγικής εξέτασης, εκτός από αυτούς με ε.ε.α. Οι γονείς πληρώνουν δίδακτρα, και το 6% των διδάκτρων δεσμεύεται για την παροχή δανείων σε μαθητές, των οποίων οι οικογένειες αντιμετώπιζον οικονομικές δυσκολίες. Λιγότερο από το 10% των



μαθητών απαλλάσσονται από τα δίδακτρα. Τα σχολεία στηρίζονται εν μέρει και από τις εκπαιδευτικές αρχές.


Οι κύριοι στόχοι είναι να μάθουν να ζουν σε μια δημοκρατική κοινωνία και να ενθαρρυνθούν οι μαθητές ώστε να έχουν ανοιχτή στάση απέναντι σε άλλες κουλτούρες και διαφορετικά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται ενεργά από τους γονείς. Οι αρμοδιότητες καταμερίζονται σε όλους: εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές. Δύο από τις εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται από τα σχολεία ήταν η μέθοδος της προγύμνασης και η παραγωγική αξιολόγηση. Παρέχονταν επιπλέον μαθήματα στα Πολωνικά ή σε άλλα μαθήματα, όταν αναγνωριζόταν κάποια δυσκολία. Οι Τσετσένοι μαθητές πρακολουθούσαν και κάποια μαθήματα για τη μητρική τους γλώσσα.

Το τρίτο γυμνάσιο είχε 103 μαθητές, ηλικίας 16–19 ετών Εννέα από αυτούς προέρχονταν από οικογένειες μεταναστών. Δεν υπήρχαν μαθητές με ε.ε.α. Αυτό το σχολείο, καθώς και τα άλλα δύο γυμνάσια, είχε ως στόχο την προετοιμασία των μαθητών για την ενεργή συμμετοχή τους σε μια μοντέρνα, πολυπολιτισμική δημοκρατική κοινωνία.

Η Εταιρεία Νομικής Παρέμβασης, στην οποία πραγματοποιήθηκε η επίσκεψη, αποτελεί έναν μη κυβερνητικό οργανισμό, ο οποίος παρέχει δωρεάν νομική βοήθεια σε ανθρώπους που έχουν περιθωριοποιηθεί και έχουν πέσει θύματα διακρίσεων, κυρίως μετανάστες, πρόσφυγες και όσους ζητούν άσυλο. Η Εταιρεία τους εκπροσωπεί και λειτουργεί ως διάμεσος στις τοπικές αρχές· επίσης, τους υποστηρίζει ως/με διερμηνείς. Η Εταιρεία είχε εμπλακεί δυναμικά στο πιλοτικό πρόγραμμα με ένα δημοτικό σχολείο, το οποίο προαναφέρθηκε, παρέχοντας ένα διάμεσο ώστε να υποστηριχθεί η γλωσσική και κοινωνική ένταξη των μαθητών.

3.2 Γενικά σχόλια

Οι επισκέψεις έδωσαν την ευκαιρία στην ομάδα να γνωρίσει καινούργιες πρακτικές, να ανταλλάξει απόψεις και να συζητήσει με τους επαγγελματίες του χώρου, καθώς και με τις οικογένειες, και το σημαντικότερο να σημειώσει κάποιες σκέψεις. Είναι αδύνατο να συμπεριληφθούν στην παρούσα έκθεση όλες οι συζητήσεις με κάθε λεπτομέρεια, αλλά οι παρατηρήσεις που ακολουθούν αποτελούν μια σύνοψη των κύριων θεμάτων που συζητήθηκαν με τους επαγγελματίες και μεταξύ της ομάδας. Παρουσιάζονται σε σχέση με



τις πέντε περιοχές που συμπεριέλαβε η ανάλυση του προγράμματος και αφορούν μόνο τις περιοχές στις οποίες πραγματοποιήθηκαν οι επισκέψεις.

3.2.1 Πληθυσμός στόχος

Οι επισκέψεις παρείχαν στην ομάδα την ευκαιρία να γνωρίσει μια ποικιλία καταστάσεων σε τοπικό επίπεδο: από τη μία πλευρά σχολεία σε χώρες με μακρά μεταναστευτική παράδοση και από την άλλη, σχολεία σε χώρες που μόλις πρόσφατα ξεκίνησαν να υποδέχονται οικογένειες από άλλες χώρες για οικονομικούς ή πολιτικούς λόγους. Ένας σημαντικός αριθμός διαφορετικών χωρών προέλευσης παρουσιάστηκε στις διάφορες τοποθεσίες. Μόνο σε ένα σχολείο παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των μαθητών προερχόταν από μια πρώτη αποικία της χώρας υποδοχής. Οι επαγγελματίες σε όλες τις περιοχές είχαν την εντύπωση ότι ο αριθμός των νεοφερμένων μαθητών συνεχώς αυξάνονταν. Αυτή η αντίληψη ήταν πιο έντονη σε χώρες όπου δεν υπήρχε προηγούμενο μετανάστευσης.

Η πολιτισμική διαφορετικότητα δε φαίνεται να γίνεται αντιληπτή από τα σχολεία με αρνητικό τρόπο. Γενικά υπάρχει θετική στάση στα σχολεία και οι επαγγελματίες προσπαθούν να τονίσουν την αξία της εισόδου διαφορετικών πολιτισμών στη χώρα υποδοχής, αν και ορισμένες φορές οι διαφορετικότητα σχετίζεται και με προβλήματα που «πρέπει να επιλυθούν». Αυτό υπογραμμίσθηκε, κυρίως, από σχολεία που βρίσκονταν σε περιοχές με μεγάλη συγκέντρωση μεταναστών, όπου οι οικογένειες αντιμετωπίζουν δύσκολες κοινωνικο-οικονομικές καταστάσεις. Κάποιοι επαγγελματίες, ανέφεραν, επίσης, ότι αντιμετώπιζαν προβλήματα στη διαχείριση της νέας εκπαιδευτικής κατάστασης.

3.2.2 Διαθέσιμα δεδομένα

Ως προς τα δεδομένα, είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη δύο πλευρές: η τοποθεσία και το είδος των σχολείων στα οποία πραγματοποιήθηκαν οι επισκέψεις. Όσο αφορά στην τοποθεσία, τα σχολεία που βρίσκονταν σε περιοχές με σημαντική συγκέντρωση πληθυσμού μεταναστών, παρουσίαζαν και υψηλή πυκνότητα σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, περίπου 85% (ή και παραπάνω) του συνολικού μαθητικού τους πληθυσμού. Οι επαγγελματίες ανέφεραν ότι αυτή η κατάσταση, ενδεχομένως, οδηγεί στη δημιουργία «γκέτο» ή «σχολείων όπου κυριαρχούν οι



μετανάστες». Αυτά τα σχολεία ήταν τοποθετημένα, κυρίως, σε περιοχές κοινωνικο-οικονομικά μη προνομιούχες.

Το είδος του σχολείου στο οποίο τοποθετούνταν οι μαθητές – γενικό ή ειδικό – αποτελεί ακόμα μια πλευρά των πληροφοριών, που πρέπει να εξετασθούν προσεκτικά στην παρούσα έκθεση, καθώς τα δεδομένα που συλλέχθηκαν σχετίζονται με ένα μικρό αριθμό σχολείων. Τα γενικά σχολεία που επισκέφθηκε η ομάδα με μεγάλο ή μικρό αριθμό μαθητών που προέρχονταν από οικογένειες μεταναστών, είχαν περιορισμένο αριθμό μαθητών με ε.ε.α., σε σύγκριση με τον (προφανώς) μεγάλο αριθμό τέτοιων μαθητών στα ειδικά σχολεία. Τα γενικά σχολεία ενσωμάτων και στήριζαν τους μαθητές, χρησιμοποιώντας εξειδικευμένο προσωπικό και τις διάφορες διαθέσιμες υπηρεσίες. Σε περίπτωση που το σχολείο δεν μπορούσε να καλύψει τις ανάγκες του μαθητή με τις διαθέσιμες πηγές, αυτός έπρεπε να μεταφερθεί σε ειδική μέριμνα.

Το ποσοστό των μαθητών με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο στα ειδικά σχολεία, όπου πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις, ήταν μεταξύ 60 και 80% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού του σχολείου. Το προσωπικό γνώριζε την κατάσταση. Σε κάποιες περιοχές, τα ειδικά σχολεία συνεργάζονταν με τα γενικά, ενσωματώνοντας και υποστηρίζοντας τους μαθητές, ώστε να παραμείνουν στη γενική εκπαίδευση, αν και αυτό δε συνέβαινε σε μεγάλη έκταση. Τα συγκεκριμένα ειδικά σχολεία δέχονταν, κυρίως, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς.

3.2.3 Εκπαιδευτικές παροχές

Η πλειοψηφία των σχολείων και των υπηρεσιών που επισκέφθηκε η ομάδα, ήταν δημόσια και δωρεάν, αν και αυτό δεν ισχύει για ένα από αυτά. Τα σχολεία χρηματοδοτούνταν με διάφορους τρόπους, ανάλογα με την κατάσταση που επικρατούσε σε κάθε χώρα: είτε συγκεντρωμένα σε κρατικό επίπεδο, είτε αποκεντρωμένα σε επίπεδο δήμου, είτε ακόμα και σε σχολικό επίπεδο, ή διαφορετικά, κυρίως χρηματοδοτούμενα από ιδιωτικές δωρεές.

Οι οικογένειες και οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν τα ίδια δικαιώματα με τον πληθυσμό της χώρας υποδοχής. Η σημασία του απόλυτου σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα του μαθητή και της οικογένειάς του καθώς και η πάλη ενάντια στις διακρίσεις υπογραμμίστηκαν από τους επαγγελματίες που ενεπλάκησαν κατά τη διάρκεια των επισκέψεων. Παρόλα αυτά, προέκυψαν θέματα



σχετικά με κάποιες δυνάμει μεροληπτικές καταστάσεις. Δεν υπάρχει πάντοτε ελεύθερη επιλογή σχολείου για τους γονείς, ενώ ακόμα και σε χώρες όπου είναι δυνατή η ελεύθερη επιλογή, μπορεί να επηρεασθεί από προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ των οικογενειών και των διαφόρων υπηρεσιών. Αυτό ενδέχεται να οδηγήσει σε «υπερτοποθέτηση» των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε κάποιες περιοχές, ή σε κάποιους τύπους ειδικών παροχών. Οι οικογένειες, επίσης, ανέφεραν ότι συχνά νιώθουν απομονωμένες, όχι πραγματικά αποδεκτές από τον πληθυσμό της χώρας υποδοχής.

Οι οικογένειες έχουν τη δυνατότητα να λάβουν, εάν είναι απαραίτητο, επιπλέον οικονομική στήριξη, ανάλογη με αυτή που διατίθεται στον τοπικό πληθυσμό. Σε κάποιες περιπτώσεις, παρέχονται εκπτώσεις στο κόστος των επιπλέον σχολικών δραστηριοτήτων ή μηδενική χρέωση – όπως π.χ. για τα σχολικά γεύματα – στις οικογένειες χαμηλής κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης. Παρόλα αυτά, οι επαγγελματίες ανέφεραν ότι η χρηματοδότηση δεν επαρκεί ώστε να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών. Σε αυτό επέμειναν κυρίως επαγγελματίες από σχολεία που βρίσκονταν σε υποβαθμισμένες περιοχές και φαίνεται ότι αφορά όλους τους μαθητές και όχι συγκεκριμένα αυτούς που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών.

Διάφορες υπηρεσίες εμπλέκονται και συνεργάζονται με τα σχολεία. Εξαρτάται, κυρίως, από το είδος του σχολείου, αλλά γενικά εμπλέκονται υγειονομικές και κοινωνικές υπηρεσίες. Μια διαφορετική κατάσταση παρατηρήθηκε στο Παρίσι, με την εμπλοκή ενός εθνοψυχολογικού κέντρου και στο Μάλμο, με την παρουσία μιας ομάδας στήριξης για τα τοπικά σχολεία.

Η συνεργασία μεταξύ των σχολείων και των υπηρεσιών πολύ συχνά παρουσιάζεται ανεπίσημη. Οι επαγγελματίες από τα διάφορα σχολεία κατέδειξαν την ανάγκη για αύξηση της συνεργασίας με άλλους τύπους οργανώσεων, όπως εθνικές οργανώσεις. Υπογράμμισαν επίσης τη δυναμική αξία της προσφοράς των βοηθών που προέρχονται με διαφορετικό εθνικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο. Αυτό δεν αφορά μόνο πρακτικούς λόγους – όπως την αποφυγή των γλωσσικών εμποδίων και τη διευκόλυνση της επικοινωνίας με τις οικογένειες – αλλά οδηγεί στην πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι διάφορες κουλτούρες αντιλαμβάνονται την αναπηρία και τις ε.ε.α.



Οι πληροφορίες από τους γονείς και η επικοινωνία μαζί τους, καθώς και η πλήρης συμμετοχή τους σε κάθε απόφαση που αφορά το παιδί, αποτελούσε σαφή προτεραιότητα σε όλες τις περιοχές. Παρόλα αυτά οι σχολικοί επαγγελματίες είχαν αντιληφθεί σημαντικά επικοινωνιακά κενά που οφείλονταν σε γλωσσικά προβλήματα.


3.2.4 Μέτρα στήριξης

Όλα τα σχολεία στα οποία πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις εφάρμοζαν διάφορα μέτρα ώστε να διευκολύνουν την ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι επαγγελματίες είχαν αντιληφθεί τη σημασία της εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής το δυνατόν συντομότερα, κυρίως αναφορικά με τους νεοφερμένους μαθητές, αλλά και της επίτευξης ενός καλού επιπέδου γνώσης της γλώσσας. Όλοι οι επαγγελματίες του σχολείου ανέφεραν ότι τα σχολεία διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο ως σημείο επαφής των διαφόρων πολιτισμών και ως πρώτο βήμα για την περαιτέρω ένταξη στην κοινωνία που τους υποδέχεται.

Ο κύριος στόχος, όπως διατυπώθηκε από τους επαγγελματίες στα σχολεία που επισκέφθηκε η ομάδα, ήταν η υπερπήδηση των πιθανών γλωσσικών εμποδίων με διάφορους τρόπους. Κάποια σχολεία ιδρύουν τάξεις «γέφυρες» για τη βέλτιστη δυνατή στήριξη, για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, της εκμάθησης της γλώσσας· σε ορισμένα μέρη προσφέρεται δίγλωσση εκπαίδευση· σε άλλες περιπτώσεις παρέχεται στα βασικά μαθήματα διδακτική στήριξη και στη μητρική γλώσσα. Η χρήση μονόγλωσσων βιβλίων είναι αρκετά διαδεδομένη, αν και χρησιμοποιούνταν και εναλλακτικοί τρόποι μάθησης, με τη χρήση εικόνων, εκλαϊκευμένων βιβλίων κ.λπ. Η εργασία στη βάση ενός ευέλικτου προγράμματος αναφέρθηκε από την πλειοψηφία των επαγγελματιών και σε κάποια σχολεία δημιουργούσαν ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Όλοι οι επαγγελματίες τόνισαν τη σημασία της ιδιαίτερης προσοχής που πρέπει να δίνεται στις ατομικές ανάγκες του μαθητή.

Η θετική στάση του προσωπικού οπωσδήποτε διαδραμάτιζε σημαντικό ρόλο στα αποτελέσματα που είχε επιτύχει το κάθε σχολείο, αν και σε σχέση με το σχολικό προσωπικό αναδύονταν προκλήσεις, που αφορούσαν κυρίως τη συνεχιζόμενη κατάρτιση.

Παρά τις προσπάθειες και την αφοσίωση που παρατηρήθηκε στα σχολεία που επισκέφθηκε η ομάδα, παρέμειναν αναπάντητα ερωτήματα σε σχέση με τα παρακάτω:

- 
-
- Πώς δημιουργείται μια σαφής διαχωριστική γραμμή/διάκριση μεταξύ των προβλημάτων που αφορούν τη γλώσσα και των μαθησιακών δυσκολιών·
 - Σε ποιο βαθμό διασφαλίζει το γενικό σχολείο ότι θα αναλάβει την ευθύνη της στήριξης όλων των μαθητών και σε ποιο βαθμό τα ειδικά σχολεία καταβάλλουν ικανοποιητική προσπάθεια ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να επιστρέψουν στη γενική εκπαίδευση·
 - Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούν τα σχολεία αξιόπιστα και επαρκή εργαλεία για τον προσδιορισμό των πραγματικών αναγκών του μαθητή ώστε να του παρέχουν στη συνέχεια την απαιτούμενη στήριξη.

3.2.5 Αξιολόγηση

Τα κέντρα αξιολόγησης στα οποία πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις, ήταν δημόσια και δωρεάν. Ήταν, επίσης, διαθέσιμα σε όλους τους μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και σχολεία. Οι κύριοι στόχοι τους ήταν ο προσδιορισμός των αναγκών του μαθητή, η πληροφόρηση και καθοδήγηση των γονέων σχετικά με τις ανάγκες του παιδιού τους και η ενδυνάμωση και στήριξη του έργου των γενικών σχολείων. Οι επαγγελματίες των κέντρων ανέφεραν τη σημασία της εφαρμογής προληπτικών στρατηγικών και του ρόλου τους στη βοήθεια του σχολικού προσωπικού σε αυτό το θέμα. Ένα συγκεκριμένο παράδειγμα προληπτικής στρατηγικής αφορούσε δύο κέντρα, τα οποία ενέπλεκαν επαγγελματίες από νομικές υπηρεσίες, καθώς αντιμετώπιζαν τις περιπτώσεις νέων με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς. Ένα από τα δύο αυτά κέντρα χρησιμοποιούσε πολιτισμικούς διάμεσους και είχε εφαρμόσει ένα πρόγραμμα παρακολούθησης διάρκειας δύο μηνών για τους συγκεκριμένους νέους.

Αν και οι επαγγελματίες από τα κέντρα αξιολόγησης αντιλαμβάνονταν τη σημασία της (αρχικής) αξιολόγησης σε δύο γλώσσες – τη μητρική και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής – με στόχο την καλύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, πολύ λίγα κέντρα την εφαρμόζαν. Για να υπερνικηθούν τα γλωσσικά εμπόδια, χρησιμοποιούσαν ανεπίσημα και επίσημα εργαλεία αξιολόγησης, λεκτικές και μη λεκτικές μεθόδους. Ως προς τους νεοφερμένους μαθητές, οι επαγγελματίες κατέδειξαν ότι πολύ λίγοι φέρνουν μαζί τους πληροφορίες που έχουν



προκύψει από προηγούμενες διαδικασίες αξιολόγησης, οι οποίες διενεργήθηκαν στη χώρα προέλευσής τους.

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα ευαίσθητο θέμα, το οποίο εγείρει πολλά ερωτήματα. Τα γλωσσικά εμπόδια είναι προφανή και επηρεάζουν όλες τις διαδικασίες – την επαφή και επικοινωνία με τις οικογένειες, τον προσδιορισμό των αναγκών του μαθητή κ.λπ. – στο βαθμό που μπορούν να περιορίσουν την αξία της εφαρμογής των διαδικασιών αξιολόγησης. Σύμφωνα με τα κέντρα αξιολόγησης στα οποία πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις, φαίνεται ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο υπο-εκπροσωπούνται στον πληθυσμό που αναφέρεται στα κέντρα αξιολόγησης. Αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο ίσως δεν λαμβάνουν την κατάλληλη πληροφόρηση για αυτό το είδος κέντρων (καθώς και για άλλες υπηρεσίες). Ίσως, επίσης, σχετίζεται με το γεγονός ότι οι διαφορετικές κουλτούρες έχουν διαφορετική αντίληψη για τις ε.ε.α. Ως εκ τούτου, πολλά σημαντικά θέματα είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη αναφορικά με την αναγνώριση των μαθητών με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Είναι προφανές ότι τα αποτελέσματα των επισκέψεων παρέχουν μόνο μια περιορισμένη εικόνα της κατάστασης σε τοπικό επίπεδο – δεν αφορούν και δεν είναι απαραίτητως αντιπροσωπευτικά της πραγματικότητας σε εθνικό επίπεδο –, αλλά θα πρέπει να θεωρηθούν παραδείγματα τα οποία, ίσως, βοηθήσουν στην κατανόηση των τοπικών περιστάσεων.



4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης υπογραμμίζουν κάποια γενικά θέματα που πιστοποιούν τη συνάφεια των ερωτημάτων που τέθηκαν από τις συμμετέχουσες χώρες στην αρχή του προγράμματος:

α) Σε ποιο βαθμό τα γλωσσικά προβλήματα θεωρούνται μαθησιακές δυσκολίες·

β) Με ποιο τρόπο αξιολογούνται οι ικανότητες και οι ανάγκες των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών·

γ) Πώς υποστηρίζονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι εκπαιδευτικοί και οι οικογένειες.

Είναι βέβαιο ότι τα σχολεία στην Ευρώπη μεταβάλλονται και θα μεταβληθούν σε πολυπολιτισμικά. Αυτό υπονοεί μια ανάγκη για αντιμετώπιση νέων εκπαιδευτικών καταστάσεων, που συχνά θεωρούνται πολύπλοκες, καθώς είναι καινούργιες ή σχετικά νέες. Οι χώρες έχουν υποδεχθεί στο παρελθόν οικογένειες από πρώην αποικίες ή χώρες που συνδέονται με την οικονομική και βιομηχανική τους ανάπτυξη. Πιο πρόσφατα παρατηρήθηκαν και δύο νέες μορφές: οικογένειες που φτάνουν στις ευρωπαϊκές χώρες ως πρόσφυγες ή ζητούν άσυλο και οικογένειες που βρίσκονται σε μεταβατικό στάδιο καθώς φτάνουν σε κάποια ευρωπαϊκή χώρα. Τα σχολεία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς κάποιες φορές αποτελούν το πρώτο σημείο επαφής αυτών των οικογενειών με την κοινωνία υποδοχής.

Τα βασικά συμπεράσματα που σχετίζονται με τις τέσσερις περιοχές παρουσιάζονται στη συνέχεια, σε συνδυασμό με προτάσεις -κλειδιά που απευθύνονται στους επαγγελματίες και στους διαμορφωτές πολιτικής.

4.1 Διαθέσιμα δεδομένα

Η δοκιμασία της συλλογής δεδομένων ήταν, όπως αναμενόταν, ένα δύσκολο έργο. Στο πλαίσιο του προγράμματος ήταν δυνατή η συλλογή σχετικών πληροφοριών, κυρίως σε τοπικό επίπεδο. Σε ορισμένες χώρες ξεκίνησε ένα νέο σύστημα συλλογής δεδομένων με αφορμή αυτό το θέμα, ως αποτέλεσμα της απαίτησης του προγράμματος για τέτοιου είδους πληροφορίες. Είναι σημαντικό να τονισθεί το γεγονός ότι τα δεδομένα που συλλέχθηκαν παρέχουν



μόνο μια περιορισμένη εικόνα της κατάστασης στις χώρες που συμμετείχαν. Τα δεδομένα δεν είναι απαραίτητα αντιπροσωπευτικά της πραγματικότητας σε εθνικό επίπεδο.

Πολλές εκθέσεις χωρών αποκάλυψαν μια σημαντική δυσαναλογία μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, που οδηγεί στην υπέρ ή υπό-εκπροσώπηση τους στην ειδική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τις εκθέσεις των χωρών, το ποσοστό των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο κυμαίνεται από 6–20% του μαθητικού πληθυσμού στην υποχρεωτική εκπαίδευση, στην πλειοψηφία των χωρών που συμμετείχαν (για τη σχολική χρονιά 2005/2006).

Οι πληροφορίες από τις χώρες και η πρακτική ανάλυση υποδηλώνουν μια υπερ-εκπροσώπηση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, κυρίως σε ό,τι αφορά παροχές που απευθύνονται σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, και ως ένα βαθμό με προβλήματα συμπεριφοράς. Αυτή η κατάσταση πρέπει να αναλυθεί με προσοχή και δεν μπορεί να ερμηνευθεί με απλό τρόπο. Πολλοί παράγοντες διαπλέκονται και είναι απαραίτητο να εξετασθούν: ο τύπος της ειδικής ανάγκης – κυρίως οι μαθησιακές δυσκολίες· και το είδος του πληθυσμού – κυρίως μαθητές με χαμηλό κοινωνικο-πολιτισμικό και/ή οικονομικό επίπεδο. Το γεγονός ότι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο συχνά υπερεκπροσωπούνται στις ειδικές παροχές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται ότι αναδεικνύει την ύπαρξη μιας σύγχυσης στη διάκριση μεταξύ γλωσσικών δυσκολιών και μαθησιακών δυσκολιών και είναι σαφές ότι απαιτείται περαιτέρω έρευνα σε αυτό το πεδίο.

Πρόταση σχετική με τα δεδομένα

Είναι απαραίτητο να συλλεχθούν περισσότερα δεδομένα και να διενεργηθεί περαιτέρω έρευνα ώστε να διερευνηθεί η προφανής δυσαναλογία των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών στην ειδική αγωγή.

Ο κύριος στόχος θα είναι η ύπαρξη περισσότερων στοιχείων για την ύπαρξη σημαντικής δυσαναλογίας μαθητών με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο, οι οποίοι λαμβάνουν ειδικές παροχές.

4.2 Εκπαιδευτικές παροχές

Όλες οι χώρες προσφέρουν μια ποικιλία εκπαιδευτικών παροχών ανάλογα με την εθνική πολιτική που ακολουθείται για την ειδική αγωγή και/ή τη συνεκπαίδευση. Οι νόμοι των χωρών διαφέρουν και ο



καταμερισμός των ευθυνών ποικίλει ανάλογα με τη χώρα· οι παροχές διαφοροποιούνται αλλά ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα και οι πολιτικές ίσων ευκαιριών αποτελούν σημαντικές αρχές σε όλες τις χώρες. Το εύρος των παροχών που διατίθενται σε μαθητές με ε.ε.α. αφορά και τους μαθητές με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών.

Αναδύονται τρεις βασικές προκλήσεις. Πρώτον, οι εμπλεκόμενοι επαγγελματίες και υπηρεσίες δεν έχουν την απαραίτητη εξειδίκευση και στους δύο τομείς, την ειδική αγωγή και τη διαχείριση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ώστε να παρέχουν τη βέλτιστη εκπαιδευτική ανταπόκριση για την κάλυψη των σύνθετων αναγκών του μαθητή.

Δεύτερον, κάποιες χώρες αναφέρουν ότι η διδασκαλία και στις δύο γλώσσες, τη μητρική και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, βελτιώνει την απόδοση των μαθητών, κυρίως αν ξεκινήσει από μικρή ηλικία. Αυτό βοηθά του μαθητές να οικοδομήσουν την αυτοεκτίμησή τους και προάγει την προσωπική τους ανάπτυξη ως δίγλωσσων ατόμων, με διττή πολιτισμική ταυτότητα. Παρόλα αυτά, η δίγλωσση διδασκαλία φαίνεται ότι εφαρμόζεται με άνισο τρόπο και μεταξύ των διαφόρων χωρών αλλά και μέσα στην ίδια χώρα. Τρίτον, όλες οι χώρες προβάλλουν τη συνεργασία μεταξύ των υπηρεσιών καθώς και την εμπλοκή των γονέων ως θεμελιώδεις σε αυτό το πεδίο. Σε σχέση με αυτό, τόσο οι επαγγελματίες όσο και οι οικογένειες οφείλουν να λάβουν υπόψη τις μεταξύ τους πολιτισμικές διαφορές.

Οι ειδικοί του προγράμματος, επίσης, τόνισαν την ανάγκη της εφαρμογής και βελτίωσης της συνεργασίας με οργανισμούς που εκπροσωπούν τις διαφορετικές εθνικές μειονότητες/ομάδες μεταναστών από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές. Η συνεργασία με τις οικογένειες και τους φορείς είναι αναγκαίο να εφαρμοστεί με πιο ικανοποιητικό τρόπο.

Προτάσεις σχετικές με τις παροχές

Οι διαμορφωτές πολιτικής οφείλουν να διασφαλίσουν ότι εφαρμόζονται αρχές, όπως ο πλήρης σεβασμός στα ατομικά δικαιώματα και οι ίσες ευκαιρίες, τις οποίες εγγυάται η νομοθεσία της χώρας. Οι κύριοι στόχοι της πολιτικής είναι η πάλη ενάντια στις διακρίσεις, το ρατσισμό και την ξενοφοβία -και ταυτόχρονα η ενημέρωση-, η στήριξη και η επέκταση των θετικών πρακτικών σε



τοπικό και εθνικό επίπεδο. Τέτοιες θετικές πρακτικές οφείλουν να προάγουν τις πολιτικές ενσωμάτωσης και συνεκπαίδευσης, οι οποίες σέβονται τη διαφορετικότητα, υπογραμμίζοντας τις εκπαιδευτικές αξίες που φέρουν όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως προέλευσης ή ανάγκης.

Τα σχολεία πρέπει να έχουν επαρκείς κατευθυντήριες γραμμές και πόρους ώστε να εφαρμόσουν πρακτικές συνεκπαίδευσης. Το σχολείο είναι αναγκαίο να έχει ως στόχους να,

α) Κατανοεί και να σέβεται τη διαφορετικότητα·

β) Αποφεύγει κάθε πολιτική εισόδου και εγγραφής, η οποία προάγει το διαχωρισμό·

γ) Αναγνωρίζει, υποστηρίζει και εφαρμόζει εκπαιδευτικές στρατηγικές που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο·

δ) Εμπλέκεται ενεργά σε συνεργασία με υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένων των φορέων μεταναστών ή για τους μετανάστες·

ε) Ενθαρρύνει την επικοινωνία και τη συμμετοχή των οικογενειών.

Τα σχολεία πρέπει να εφαρμόζουν μια διαπολιτισμική πολιτική η οποία ταιριάζει και καλύπτει τις ανάγκες σε τοπικό πλαίσιο. Μια τέτοια πολιτική θα απαιτούσε από τους εκπαιδευτικούς της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης να αυξήσουν τις γνώσεις τους και τις ικανότητές τους και να επωφεληθούν από τα απαραίτητα προγράμματα κατάρτισης, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα και να διαχειριστούν με πιο κατάλληλο τρόπο τη διαπολιτισμική διαφορετικότητα.

Ο συνολικός στόχος θα είναι η αύξηση της συνεκπαιδευτικής πρακτικής με την παροχή των απαιτούμενων πόρων στα σχολεία και τους επαγγελματίες. Οι καταστάσεις «γκέτο» θα μειωθούν με την αποφυγή του διαχωρισμού και του αποκλεισμού.

4.3 Μέτρα στήριξης

Ένα μεγάλο εύρος εκπαιδευτικών μέτρων στήριξης παρέχονται στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς στις διάφορες χώρες. Εστιάζουν, κυρίως, στη στήριξη της εκμάθησης της γλώσσας που ομιλείται στη χώρα υποδοχής, μέσω της δίγλωσσης εκπαίδευσης,

της «τάξης γέφυρας», της διδακτική στήριξης, της επιπλέον υποστήριξης και στήριξης στα σχολικά καθήκοντα μετά το σχολείο κ.λπ. Η ανάπτυξη και εφαρμογή ατομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων αναφέρεται ως ιδιαίτερης σημασίας μέτρο στήριξης. Η υποστήριξη και η αφοσίωση του διευθυντή και του προσωπικού του σχολείου και η εφαρμογή της ομαδικής δουλειάς θεωρούνται, επίσης σημαντικοί παράγοντες. Η επάρκεια, η αφοσίωση και η εμπειρία του εκπαιδευτικού διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Έρευνες σε κάποιες χώρες αναφέρουν και κάποια επιπλέον αποτελεσματικά μέτρα στήριξης, όπως: οι μαθητές να παρακολουθούν το σχολείο που βρίσκεται στη γειτονιά τους μαζί με τους συνομηλίκους τους· να υπάρχουν μικρές διδακτικές ομάδες για κάποια μαθήματα· να υπάρχουν στα γενικά σχολεία εκπαιδευτικοί ή βοηθοί με το ίδιο μεταναστευτικό υπόβαθρο σε σχέση με τους μαθητές, οι οποίοι θα εργάζονται μαζί με τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Τέλος, αναφέρεται ως θετική η ενσωμάτωση περιεχομένου και διδακτικού υλικού στο πλαίσιο του ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο αναγνωρίζει τις εμπειρίες και τις κουλτούρες των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων αυτών με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Προτάσεις σχετικές με τα μέτρα στήριξης

Οι εκπαιδευτικές αρχές, λαμβάνοντας υπόψη το τοπικό πλαίσιο, θα πρέπει να μελετήσουν ποιο είδος δίγλωσσης εκπαίδευσης ή πολυπολιτισμικής προσέγγισης είναι αναγκαίο να παρέχεται, ώστε να διασφαλισθεί η εκπαιδευτική ανάπτυξη των μαθητών, η κοινωνική ενσωμάτωση και η αυτοεκτίμηση.

Τα σχολεία με υψηλό ποσοστό πολύγλωσσων μαθητών χρειάζεται να αναπτύξουν μια συγκεκριμένη γλωσσική πολιτική στο πλαίσιο του σχολείου. Αυτό απαιτεί:

α) ανάλυση της κατάστασης του σχολείου·

β) δημιουργία ενός «ενδοσχολικού» σχεδίου και πρότασης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων μέτρων στήριξης.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους μεθόδους, να διευκολύνουν την εμπλοκή των γονέων και να υποστηριχθούν από εξειδικευμένους επαγγελματίες καθώς και από βοηθούς με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.



Ο συνολικός στόχος είναι η στήριξη των γενικών σχολείων έτσι ώστε να είναι ικανά να καλύψουν τις ανάγκες ενός ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού, ανεξάρτητα από τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που ίσως παρουσιάζει ή την εθνικότητά του.

4.4 Αξιολόγηση

Διάφορες υπηρεσίες και επαγγελματίες εμπλέκονται στην αρχική αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μεταναστευτικό υπόβαθρο, σύμφωνα με τους διαφορετικούς κανονισμούς και μεθόδους αξιολόγησης των διαφόρων χωρών. Οι περισσότερες διαδικασίες αξιολόγησης που εφαρμόζονται αποτελούν καθιερωμένα μέτρα που απευθύνονται στους μαθητές της χώρας υποδοχής. Κάποια από αυτά τα εργαλεία και τεστ αξιολόγησης μεταφράζονται σε διαφορετικές γλώσσες· σε άλλες περιπτώσεις, η διαδικασία της αξιολόγησης πραγματοποιείται με την υποστήριξη ενός διερμηνέα· ενθαρρύνεται, επίσης, η χρήση μη λεκτικών εργαλείων αξιολόγησης. Παρά τις προσπάθειες που γίνονται από επαγγελματίες, ο αντίκτυπος των πολιτισμικών πλευρών που υπάρχουν σε αυτά τα εργαλεία, εξακολουθεί να αποτελεί εμπόδιο για τους μαθητές με ε.ε.α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Για να υπερνικηθούν τα γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια και τα, πιθανώς, προκατειλημμένα αποτελέσματα των σταθμισμένων διαδικασιών αξιολόγησης, θα πρέπει να εξετασθεί η εφαρμογή μιας ολιστικής προσέγγισης που εστιάζει στη μαθησιακή διαδικασία και ανάπτυξη του παιδιού. Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συνεχή αξιολόγηση και διάλογο με τους μαθητές και τους γονείς. Σε αυτή τη διαδικασία, η πληροφορία και τα έγγραφα που παρέχονται από τους γονείς, ακόμα κι αν δεν είναι πάντοτε διαθέσιμα, είναι πάντως απαραίτητα. Τα κύρια στοιχεία στα οποία πρέπει να εστιάσει μια τέτοια προσέγγιση της αξιολόγησης είναι το επίπεδο των βασικών δεξιοτήτων του μαθητή, το μαθησιακό ιστορικό του και η κατάσταση της ζωής του. Θα πρέπει, επίσης, να ληφθούν υπόψη πληροφορίες από άλλους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς (της τάξης, της στήριξης ή της ειδικής αγωγής κ.λπ.) καθώς και από άλλους επαγγελματίες, όπως κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους, αλλά και από τους γονείς.

Προτάσεις σχετικές με την αξιολόγηση

Οι διαδικασίες αξιολόγησης οφείλουν να διευκολύνουν τη διάκριση μεταξύ των δυσκολιών που σχετίζονται με την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και των μαθησιακών δυσκολιών. Όλοι οι σχολικοί εταίροι πρέπει να εμπλακούν και να μοιραστούν την ευθύνη σχετικά με τις διαδικασίες αξιολόγησης.

Ο κύριος στόχος θα είναι η ανάπτυξη του κατάλληλου υλικού για την αξιολόγηση των μαθητών με ε.ε.α. που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών.

Τα δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν μέσω της εξέτασης των διαθέσιμων εγγράφων επί του θέματος, καθώς και μέσω του ερωτηματολογίου και της πρακτικής ανάλυσης, παρείχαν κάποιες απαντήσεις σε ορισμένα ερωτήματα. Ανέκυψαν, όμως, πολλά άλλα θέματα – καθώς αυτή ήταν η πρώτη προσπάθεια σύνθεσης αυτού του είδους των πληροφοριών – και τα ερωτήματα παραμένουν περισσότερο από τις απαντήσεις. Η πρώτη ανάλυση και ανασκόπηση του θέματος ελπίζουμε να ανοίξει την πόρτα σε περαιτέρω έρευνες και εις βάθος αναλύσεις στο συγκεκριμένο πεδίο.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 1998. *Vers une politique de la formation continue*, Montréal: Opinion presented to the Minister of Education of Quebec

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 2001. *Disability+Migration: A New Planetary Reality*, Montréal: Document presented at the Durban UN World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance

Andersson F., 2007. *Challenging Experiences: Generation of Knowledge in a Research Circle*, Stockholm: University of Stockholm


Bleidick U., Rath W. and Schuck K., 1995. «Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland' in *Zeitschrift für Pädagogik*, No.41, pp. 247–264

Candelier M., 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles: De Boeck

Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students and Royal Danish School of Educational Studies, 1999. *Report on the European Conference on Migrant Children with Special Educational Needs; Copenhagen 7th–8th June 1999*, Copenhagen: UC2, Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students

Συμβούλιο της Ευρώπης, 2006. *Συστάσεις στο Σχέδιο Δράσης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Προώθηση των Δικαιωμάτων και την πλήρη συμμετοχή των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες για βελτίωση της Ποιότητας Ζωής τους στην Ευρώπη 2006–2015*, Strasbourg: Council of Europe. Recommendation Rec(2006)5, όπως υιοθετήθηκε από την Επιτροπή των Υπουργών στις 5 Απριλίου 2006 στη 961^η συνάντηση των Υπουργών

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008. *Green Paper: Migration and Mobility. Challenges and Opportunities for EU education systems*, European Commission: COM(2008) 423 final



European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2004. «Comparison on Enrolment Figures in Special Education» in *Migrants, Minorities and Education: Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

Eurydice, 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, Brussels: Eurydice (European Commission, DG Education and Culture)

Henriot (Van Zanten) A., 1996. «L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique» in *Revue Française de Pédagogie*, No.177: October–December 1996. pp. 87–194

Henriot (Van Zanten) A., 1997. «Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration?» in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 28, No. 3: September 2007, pp. 351–374

Leman J., 1991. «The Education of Immigrant Children in Belgium» in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 22, No. 2: June 1991, pp. 140–153

Lindsay G., Pather S. and Strand S., 2006. *Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation*, Warwick: University of Warwick Institute of Education, Research Report 757

Losen D. J. and Orfield G. (eds.), 2002. *Racial Inequity in Special Education*, Harvard: Harvard Education Press

Manço A., 2001. «La scolarité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine en Belgique francophone» in *L'Observateur*, Paris, n° 6–7, pp. 17–21

Meijer, C., Soriano, V. and Watkins, A. (eds.), 2003. *Special Needs Education in Europe: Θεματική Έκδοση*, Middelfart: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή

Meijer, C., Soriano, V. and Watkins, A. (eds.), 2006. *Special Needs Education in Europe: Provision in Post Primary Education: Θεματική Έκδοση*, Middelfart: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή



Milic A., 1997. *Sozialindexierte Schülerpauschale*, Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Milic A., 1998. *Methodisches Vorgehen. Sozialindexierte Schülerpauschale*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Moro M. R., 2005. *Working with children of immigrant parents*, Bobigny: Association Internationale d'EthnoPsychoanalyse

National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002. *Minority Students in Special and Gifted Education*, Washington DC: National Academy Press

Nicaise I., 2007. *Education and Migration: Policies and Practices for Integration and social Inclusion*, Summary of the Seminar for DG Education and Culture, Brussels 9 October 2007

Nordahl T. and Øverland T., 1998. *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*, Ministry of Education and Research: NOVA Research Institute, NOVA Rapport 20/98


OECD, 2004. *Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

OECD, 2006. *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

OECD, 2007. «Groups at Risk: The Special Case of Migrants and Minorities» in *No More Failures: Ten Steps to Equity Education*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

Perregaux C., de Goumoëns C., Jeannot D. and de Pietro J.-F., 2003. *EOLE: Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*, Neuchâtel: CIIP. vol I and II

Pflegerl J., 2004. *Immigration and Family. Annual Seminar Helsinki, Finland, 8–10 June 2002. Synthesis*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung, Materialiensammlung, Heft 18



Poulain M., Perrin N. and Singelton A. (eds.), 2006. *Towards Harmonised European Statistics on International Migration*, Louvain La Neuve: Presses Universitaires de Louvain-La-Neuve

Rosenqvist J., 2007. *Specialpedagogik I Mångfaldens Sverige. Om Elever Med Annan Etnisk Bakgrund än Svensk/Särskolan*, Sweden: Specialpedagogiska Institutet, Kristianstad University

Salameh E.-K. 2003. *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*, Lund University

Salameh E.-K., 2006. «Considerations when meeting bilingual children», Presentation to the European Agency for Development in Special Needs Education project experts group in Malmö on 7 December 2006

SIOS: Cooperation Group for Ethnical Associations in Sweden, 2004. *We Are All Unique, And Yet More Alike Than We Imagine. A Book About Disability, Ethnicity, Reception and Treatment*, Sweden: SIOS

UNESCO, 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca: United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO)

United Nations, 2008. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol (entered into force on 3 May 2008, following adoption on 13 December 2006), New York: United Nations Organisation

Verkuyten M. and Brug P., 2003. «Educational Performance and Psychological Disengagement among Ethnic Minority and Dutch Adolescents» in *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), pp. 189–200

Watkins, A. (ed.), 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή

Werning R., Löser J. M. and Urban M., 2008. «Cultural and Social Diversity. An Analysis of Minority Groups in German Schools» in *The Journal of Special Education*, Vol. 42, No. 1: May 2008, pp. 47–54



ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ

Αυστρία	Irene MOSER	Irene.Moser@phsalzburg.at
	Judith STENDER	judith.stender@ssr-wien.gv.at
Βέλγιο (Γαλ)	Thérèse SIMON	therese.simon@cfwb.be
	Jean-Claude DE VREESE	jeanclaude.devreese@skynet.be
Βέλγιο (Φλαμ)	Jef VERRYDT	j.verrydt@pandora.be
	Josee VAN LEEMPUT	josee.van.leemput@khk.be
Γαλλία	Cécile LESTOCQUOY	cecile.lestocquoy@laposte.net
	Dominique LENORMAND	dominiquel@orange.fr
Γερμανία	Peter WACHTEL	Peter.Wachtel@mk.niedersachsen.de
	Angelika SCHAUB	Angelika.Schaub@mbwjk.rlp.de
Δανία	Preben SIERSBAEK	siersbaek@uvm.dk
	Tina FEHRMANN	Tina.Fehrmann@uvm.dk
Δημοκρατία της Τσεχίας	Milos KUSY	milos.kusy@seznam.cz
	Věra VOJTOVÁ	vojtova@ped.muni.cz
Ελβετία	Priska SIEBER	priska.sieber@phz.ch
	Christiane PERREGAUX	Christiane.Perregaux@pse.unige.ch
Ελλάδα	Katerina SPETSIOTOU	katerinaspetsiotou@gmail.com
	Maria MICHAELIDOU	smi@acm.org
Εσθονία	Maie SOLL	maie.soll@hm.ee
	Kai KUKK	kai.kukk@hm.ee

Ηνωμένο Βασίλειο	Geoff LINDSAY	Geoff.Lindsay@warwick.ac.uk
	Sonali SHAH	sp1s1s@leeds.ac.uk
Ισλανδία	Hulda DANIELSDOTTIR	hulda.karen.danielsdottir@reykjavik.is
Ισπανία	Ana Maria TURIEL PINTADO	anamtp@princast.es
	Virginia JIMENEZ	jimenez_vir@gva.es
Ιταλία	Matteo TALLO	matteo.tallo@istruzione.it
	Leandra NEGRO	leandra.negro@istruzione.it
Κύπρος	Eftihia KALLEPITI	ekallepiti@gmail.com
	Kalomira IOANNOU	ioannoukalomira@yahoo.com
Λετονία	Dina BETHERE	dina@lieppa.lv
	Mudite REIGASE	mudite.reigase@vsic.gov.lv
Λιθουανία	Lina PALACIONIENE	lina.palacioniene@sppc.lt
	Virginija STUMBRIENE	virginija.stumbriene@flf.vu.lt
Λουξεμβούργο	Gilbert STEINBACH	gil.steinbach@education.lu
Μάλτα	Alexander SPITERI	alexander.spiteri@gov.mt
Νορβηγία	Merete BAEKKEVOLD	mbe@udir.no
	May-Britt MONSRUD	may-britt.monsrud@statped.no
Ολλανδία	Wim VAN OOSTEN	directie@kingmaschool.nl
Ουγγαρία	Szilvia NÉMETH	nemethsz@oki.hu
	Margit KOCZOR	koczormargit@mail.tvnet.hu
Πολωνία	Krzysztof SIKORA	krzys@rasz.edu.pl



	Aleksandra CHRZANOWSKA	ollencja@wp.pl
Πορτογαλία	Isabel PAES	isabel.paes@acidi.gov.pt
	Graça FRANCO	graca.franco@clix.pt
Σουηδία	Fia ANDERSSON	Fia.Andersson@specped.su.se
	Kristina LANGBY GRUBB	kristina.langby_grubb@malmo.se
	Trinidad RIVERA	trinidad.rivera@spsm.se
Φιλανδία	Hanna-Mari SARLIN	hanna-mari.sarlin@welho.com
	Anne NURMINEN	anne.nurminen@saunalahti.fi



Ονόματα και διευθύνσεις των τόπων όπου πραγματοποιήθηκαν οι επισκέψεις

Αθήνα	6 th Dimotiko Kifisias (primary school) 53, L.Katsoni Street (and 1 st May) 13561 Athens johntsat@otenet.gr http://6dim-kifis.att.sch.gr/global-sch-autosch/default/
	3 rd Gymnasio Kifisias (secondary school) Patron and Korinthou Street. N.Kifisia 145 64 Athens library@3gym-kifis.att.sch.gr http://3gym-kifis.att.sch.gr/arkiki.htm
	A' KDAY of Athens, Centre of Assessment Kandanou 18 11526 Athens E-mail@kday-a-athin-att.sch.gr
Άμστερνταμ	Kingmaschool Beijerlandstraat 2 1025 NN Amsterdam www.kingmaschool.nl
	Van Koetsveldschool Archimedesplantsoen 98 1098 KB Amsterdam, Netherlands www.zmlkoetsveld.nl
	Alexander Roozendaalschool Jan Tooropstraat 13 1062 BK Amsterdam www.roozendaalschool.nl
	De Zeehoeve Gemeente Amsterdam – Dienst Werk en Inkomen www.maatwerk.amsterdam.nl
	De Bascule Postbus 303 1115 ZG Duivendrecht www.debascule.nl
Βαρσοβία	Gymnasium n°20 Raszyńska street 22 02-026 Warszawa



	www.rasz.edu.pl
	Gymnasium N° 20 (filia) Startowa street, 9 02-248 Warszawa www.startowa.edu.pl
	Multicultural Secondary School Kłopotowskiego street 31 03-720 Warszawa www.humanistyczne.pl
	Primary School N° 273 Balcerzaka street, 1 01-944 Warszawa www.szkola273.pl
	The Association for Legal Intervention Al.3 Maja street 12, local 510 00-391 Warszawa www.interwencjaprawna.pl
	Primary School N° 220 Jana Pawła II street, 26a 00-133 Warszawa www.sp220.pl
Βρυξέλλες	Athénée Royal Serge Creuz Avenue du Sippelberg 2 1080 Molenbeek Saint Jean www.sergecreuz.be
	Ecole Schaller Avenue Schaller 87 1160 Auderghem www.ecoleschaller.org
	VCLB Koepel Anatole France 119 1030 Schaarbeek www.vclb-koepel.be
Μάλμο	Rosengård Resource Team Malmö Stad 20580 Malmö lena.becking@malmo.se barbro.jarnhall@malmo.se tove.m.nilsson@malmo.se

	Kryddgårdsskolan Vougts väg 15 213 72 Malmö kryddgårdsskolan@malmo.se
	Dragon preschool center Möllevångsgatan 46 214 20 Malmö kristina.langby_grubb@malmo.se
Παρίσι	Ecole polyvalente Binet A 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0753737e@ac-paris.fr
	Ecole élémentaire Binet B 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751443L@ac-paris.fr
	Ecole maternelle 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751380t@paris.fr
	Ecole polyvalente Labori 19 rue Labori 75018 Paris ce.0751107w@paris.fr

Η παρούσα έκθεση αποτελεί σύνοψη της ανάλυσης, η οποία διενεργήθηκε από τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, μετά από αίτημα των αντιπροσώπων των χωρών-μελών, σχετικά με το θέμα της Ειδικής Αγωγής και της Πολυπολιτισμικότητας.

Στόχος ήταν να απαντηθούν τρία ερωτήματα – κλειδιά:

α) σε ποιο βαθμό τα προβλήματα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας συνδέονται και συγχέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες, β) πώς αξιολογούνται οι ικανότητες και οι ανάγκες των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και γ) πώς θα υποστηριχθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι εκπαιδευτικοί, οι οικογένειες και οι μαθητές.

Κατά τη διάρκεια του τριετούς προγράμματος, ειδικοί από 25 ευρωπαϊκές χώρες συμμετείχαν στη συλλογή και ανάλυση στοιχείων από κάθε χώρα. Η συλλογική εργασία τους οδήγησε σε ορισμένες πολύ ενδιαφέρουσες πρώτες απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα.

Καθώς αυτή είναι η πρώτη προσπάθεια σύνθεσης αυτών των πληροφοριών σε ευρωπαϊκό επίπεδο, έχουν αναδυθεί πολύ περισσότερα θέματα και τα ερωτήματα που απαντήθηκαν είναι πολύ λιγότερα από εκείνα που ανέκυψαν στην πορεία. Γι' αυτό το λόγο ελπίζουμε ότι αυτή η πρώτη ανάλυση και σύνοψη θα οδηγήσει σε περαιτέρω έρευνα σε αυτό το πεδίο.

